

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Dayane Barbosa

Intervenção em Educação para a Carreira no Ensino Fundamental

Ribeirão Preto

2021



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Intervenção em Educação para a Carreira no Ensino Fundamental

Dayane Barbosa

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia  
Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva (Orientadora)

Ribeirão Preto

2021

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Barbosa, Dayane

Intervenção em Educação para a Carreira no Ensino Fundamental.  
Ribeirão Preto, 2021.

183 páginas: il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo Área de Concentração: Psicologia em saúde e desenvolvimento.

Orientadora: Lucy Leal Melo-Silva

1. Intervenção. 2. Educação para carreira. 3. Maturidade profissional 4. Habilidades socioemocionais

## FOLHA DE AVALIAÇÃO

Nome: Dayane Barbosa

Título: Intervenção em Educação para a Carreira no Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_





## APOIO FINANCEIRO



Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Cota Institucional (Demanda Social). Período da bolsa: 03/2019 a 08/2021

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Bolsa Produtividade em Pesquisa CNPq2 (Processo: 309294/2018-5) da orientadora.





*A minha mãe e irmã, por serem minha força e  
fortaleza durante esses anos de estudo e pesquisa.*



## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, que todos os dias me mostra que fé é muito mais do que a realização dos meus desejos, mas sim daquilo que é melhor para mim. Hoje sei que estou no melhor lugar que poderia estar e sou grata por toda paciência, aceitação e resiliência.

À minha mãe, Elizabeth, que mesmo nos momentos mais difíceis nunca desistiu. Sempre generosa, muitas vezes se colocou em segunda lugar em benefício de suas filhas. Obrigada por ser a melhor mãe que eu poderia ter e querer.

À minha irmã e também melhor amiga, Dani. Você sempre foi minha parceira, guia, referência e quando necessário, ou seja, nos meus momentos de ansiedade, a pessoa que me faz ver com maior clareza.

Aos meus demais familiares que desde o início da minha trajetória na Psicologia me apoiaram. Em especial, obrigada vó e vó, que embora sempre chorando após as minhas visitas à Limeira, me incentivaram a estudar e em suas palavras “ser alguém na vida”.

Aos meus amigos, que me são muito queridos. Principalmente vocês Bela, Bruna, Karine, Katty, Mari, Manu, Stephano e Taisa. Alguns de vocês me acompanharam no mestrado, inclusive durante a recuperação da fratura do meu braço logo no início do mestrado, e juntos compartilhamos das alegrias e dificuldades da pós-graduação. Aos demais, obrigada por sempre me ouvirem e acolherem.

Aos participantes da pesquisa, que durante o ano de 2019 me acolheram com muito carinho em sala de aula. Com vocês aprendi muito!

Ao Diretor da escola EE Dr. Edgardo Cajado, Paulo Pedroso, que desde nossa primeira reunião na escola se mostrou aberto ao desenvolvimento da intervenção e ofereceu todos os recursos necessários para que a pesquisa-ação fosse realizada. O admiro pela dedicação aos alunos e à escola, à educação de qualidade. Também lhe sou grata pela disponibilidade e pela convivência.

A Professora Nerli de Andrade Barbosa, que me apoiou no cotidiano para o desenvolvimento dos grupos e a coleta dos dados. Era colaboradora, coordenadora e total apoiadora no trabalho desenvolvido. Pude observar o quão incrível você é professora altamente engajada. Também, pude testemunhar suas atitudes de acolhimento e apoio aos alunos, pois ensinava e, ao mesmo tempo, tinha uma escuta diferenciada de cada aluno e da turma.

À minha orientadora, Professora Lucy Leal Melo-Silva, que desde meu segundo ano de graduação está comigo na minha trajetória de vida e carreira, me ensinando cada dia mais sobre fazer ciência. Graças a você e a Orientação Profissional e de Carreira encontrei um lugar de amor na Psicologia. Obrigada por ser uma mãe-orientadora, que sempre almejou que eu crescesse e mostrasse todo meu potencial.

À professora Mara de Souza Leal, autora do programa Edu-Car, no qual se baseia a intervenção do presente estudo. Obrigada pela contribuição e também pelo apoio durante toda a minha trajetória acadêmica. Você desde minha Iniciação Científica tem me ensinado e inspirado!

À professora Fabiana Maris Versuti, que contribuiu com o delineamento do meu estudo, principalmente no que se refere ao estudo das habilidades socioemocionais. Obrigada também por ter participado do meu Exame de Qualificação e trazido diversas reflexões.

A todos meus colegas do laboratório CarreiraLab que também estiveram presentes nessa trajetória.

Ao João Paulo Lessa e ao Instituto Ayrton Senna (IAS), pela parceria no que se refere ao estudo e análise das habilidades socioemocionais, um dos focos deste estudo.

Ao José Egídio Barbosa Oliveira que desde minha Iniciação Científica (IC) vem me ensinando cada vez mais sobre estatística. Você é um excelente professor e pesquisador!

À Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, que foi um importante espaço de crescimento intelectual e pessoal. O campus da universidade foi literalmente meu lar durante os últimos 8 anos, no qual fiz uso da moradia e de todo apoio que a faculdade nos fornece. Sem isso não sei se poderia ter chegado tão longe.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

*"Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo"*  
(Freire, 1979, p.84)



## RESUMO

Considerando as novas configurações do trabalho, torna-se essencial a aquisição e desenvolvimento de habilidades necessárias para a adaptabilidade ao mundo do trabalho, dentre elas destacam-se as habilidades socioemocionais. Na perspectiva de que os alunos possam atribuir sentidos aos estudos e ao trabalho, estratégias de Educação para a Carreira podem ser implementadas visando contribuir com a escola na preparação de cidadãos mais conscientes e autônomos na construção da vida e da carreira. Nesse sentido, este estudo objetivou desenvolver e avaliar uma estratégia de intervenção em Educação para Carreira no ensino fundamental. Os objetivos secundários foram: (a) avaliar o nível de maturidade profissional, comparando os resultados do grupo de intervenção (GA) antes e após a intervenção; (b) avaliar as habilidades socioemocionais, comparando-se os resultados dos grupos de intervenção (GA) e grupo de comparação (GC), e em cada um dos grupos antes e após a intervenção; e (c) avaliar a intervenção na perspectiva dos participantes. A amostra é constituída por são adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública da rede estadual de ensino. Eles foram distribuídos em dois grupos, um grupo de intervenção A (GA), com 31 participantes, sendo a maioria do sexo masculino (61,3%), com idade média de 14,13 anos (desvio padrão = 0,56) e economicamente classificados, conforme Critério Brasil da ABEP, no nível B2 (35,5%), e um grupo de comparação (GC), também com 31 participantes, no qual a maioria era do sexo masculino (54,8%), com média de 14 anos de idade (desvio padrão = 0,58) e classificados no nível B2 (45,2%). Foram utilizados os seguintes instrumentos: (a) *Questionário sociodemográfico*, (b) *Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP)*, e (c) *Instrumento para Avaliação de Habilidades Socioemocionais - SENNA 2.0*. Os dados quantitativos foram organizados e analisados no programa estatístico Jamovi 1.6.3. Em uma etapa anterior, os dados coletados foram transcritos e codificados em uma planilha do Microsoft Office Excel, versão 2019 em seguida transportados para o Jamovi. Para a análise do Senna 2.0, também se utilizou o software RStudio 3.5. e o pacote psych. Para análise qualitativa baseada na avaliação dos participantes foi usado o software de análises textuais IRaMuTeQ versão 0.7 alpha 2, através do qual foram realizadas análises lexicográficas clássicas e formadas nuvens de palavras. Os resultados quantitativos da análise da maturidade profissional e das habilidades socioemocionais não apontaram diferenças entre os grupos e entre pré-teste e pós-teste. Sobre o processo de intervenção, as respostas dos participantes na avaliação qualitativa mostram que os conteúdos aprendidos foram significativos para a construção da carreira e projetos de vida. Os achados possibilitam refletir sobre pistas para o desenvolvimento de futuras intervenções,



visando a aquisição de habilidades socioemocionais e de carreira, necessárias para o mundo do trabalho em transformação. Tais achados também são úteis para o desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida e Trabalho, ofertadas no contexto brasileiro.

**Palavras-chave:** intervenção, educação para carreira, maturidade profissional, habilidades socioemocionais

## ABSTRACT

Considering the new configurations of work, it is essential to acquire and develop the skills necessary for adaptability to the world of work, among which socio-emotional skills stand out. From the perspective that students can give meaning to studies and work, Career Education strategies can be implemented aiming to contribute to the school in the preparation of more aware and autonomous citizens in the construction of life and career. In this sense, this study aimed to develop and evaluate an intervention strategy in Career Education in elementary school. The secondary objectives were: (a) to assess the level of professional maturity, comparing the results of the intervention group (AG) before and after the intervention; (b) assess socialemotional skills, comparing the results of the intervention groups (AG) and comparison group (CG), and in each of the groups before and after the intervention; and (c) evaluate the intervention from the perspective of the participants. The sample consists of adolescents in the 9th grade of Elementary School II from a public school in the state education system. They were divided into two groups, an intervention group A (AG), with 31 participants, mostly male (61.3%), with a mean age of 14.13 years (standard deviation = 0.56) and economically classified, according to the ABEP Criterion Brazil, at level B2 (35.5%), and a comparison group (CG), also with 31 participants, in which the majority were male (54.8%), with an average 14 years of age (standard deviation = 0.58) and classified at level B2 (45.2%). The following instruments were used: (a) *Sociodemographic Questionnaire*, (b) *Maturity Scale for Professional Choice (EMEP)*, and (c) *Instrument for the Assessment of Socioemotional Skills - SENNA 2.0*. Quantitative data were organized and analyzed in the statistical program Jamovi 1.6.3. In a previous step, the collected data were transcribed and coded in a Microsoft Office Excel spreadsheet, version 2019, then transported to Jamovi. For the analysis of Senna 2.0, the RStudio 3.5 software was also used. and the psych package. For qualitative analysis based on the evaluation of the participants, the textual analysis software IRaMuTeQ version 0.7 alpha 2 was used, through which classical lexicographical analyzes were performed and word clouds were formed. The quantitative results of the analysis of professional maturity and socio-emotional skills did not show differences between groups and between pre-test and post-test. About the intervention process, the responses of the participants in the qualitative assessment show that the contents learned were significant for the construction of careers and life projects. The findings make it possible to reflect on clues for the development of future interventions, aiming at the acquisition of socio-emotional and career skills, necessary for the changing world

of work. Such findings are also useful for the development of the Life and Work Project curriculum component, offered in the Brazilian context.

**Keywords:** intervention, career education, professional maturity, socio-emotional skills



## LISTA DE FIGURAS APRESENTADAS NOS ARTIGOS

Figura 1 (Capítulo 2 – Revisões da literatura, Seção 2.1) - Processo de levantamento e triagem dos artigos.....	51
Figura 1 (Capítulo 2 – Revisões da literatura, Seção 2.2) – Fases do processo de revisão sistemática baseadas no protocolo PRISMA.....	65
Figura 1 (Capítulo 5 – Resultados, Seção 5.1) - Nuvem de palavras elaborada para o Item 1 – O que ficou da experiência.....	105
Figura 2 (Capítulo 5 – Resultados, Seção 5.1) - Nuvem de palavras elaborada para o Item 2 – A aprendizagem com o grupo.....	107



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Domínios e Facetas das Habilidades Socioemocionais avaliadas no SENNNA 2.0.....	44
Tabela 2 - Caracterização dos participantes do estudo.....	85

### **Tabelas dos artigos:**

Tabela 1 (Capítulo 2 – Revisões da Literatura, Seção 2.2) - Programas e categorias analisadas.....	52
Tabela 1 (Capítulo 5 – Resultados, Seção 5.1) - Estatísticas descritivas nas comparações da maturidade profissional.....	102
Tabela 1 (Capítulo 5 – Resultados Seção 5.2) - Descritivas obtidas nas comparações intergrupos e intragrupos.....	124





## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Autorização da Instituição de Ensino.....	159
APÊNDICE B– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	160
APÊNDICE C – Termo de Autorização para Inclusão em Banco de Dados .....	162
APÊNDICE D – Termo de Assentimento .....	164
APÊNDICE E – Quadro de intervenção.....	166
APÊNDICE F – Caracterização dos programas socioemocionais.....	175



## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Declaração para uso trabalho completo publicado nos Anais do CPOT .....	178
ANEXO B - Comprovante de submissão artigo Programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais: revisão sistemática da literatura .....	179
ANEXO C - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo .....	181
ANEXO D - Comprovante de submissão artigo Educação para a carreira e maturidade profissional: Avaliação de uma intervenção.....	182
ANEXO E - Comprovante de submissão artigo Habilidades Socioemocionais: Efeitos de uma intervenção em Educação para a Carreira.....	183



## Sumário

APRESENTAÇÃO.....	28
1. INTRODUÇÃO .....	30
1.1 Contextualização do estudo .....	30
1.2 Avaliação de programas na área da intervenção.....	35
1.3 Maturidade profissional .....	40
1.4 Habilidades socioemocionais.....	42
2. REVISÕES DA LITERATURA .....	46
2.1 Programas de Educação para a Carreira: revisão sistemática da literatura internacional .....	46
2.1.1 Resumo.....	46
2.1.2 Introdução.....	47
2.1.3 Justificativa e Objetivo.....	49
2.1.4 Método .....	50
2.1.5 Resultados e Discussão .....	51
2.1.6 Considerações Finais.....	55
2.1.7 Referências .....	55
2.2 Programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais: revisão sistemática da literatura .....	60
2.2.1 Resumo.....	60
2.2.2 Abstract .....	60
2.2.3 Resúmen.....	61
2.2.4 Introdução.....	61
2.2.5 Método .....	63
2.2.6 Resultados e Discussão .....	66
2.2.7 Considerações Finais.....	74
2.2.8 Referências .....	75
3. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS .....	82
4. MÉTODO .....	84
4.1 Universo do estudo e participantes .....	84
4.2 Instrumentos .....	85
4.2.1 Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP) .....	85
4.2.2 Instrumento para Avaliação de Habilidades Socioemocionais - SENNA 2.0.....	86
4.2.3 Critério Brasil.....	87
4.2.4 Diário de campo .....	87

4.3 Procedimentos para a obtenção e análise dos dados .....	88
4.4 O programa de intervenção: Procedimentos e Estrutura .....	89
5. RESULTADOS .....	92
5.1 Artigo 1- Educação para a Carreira e maturidade profissional: avaliação de uma intervenção.....	92
5.1.1 Resumo.....	92
5.1.2 Abstract .....	93
5.1.3 Introdução.....	93
5.1.4 Método .....	97
5.1.5 Resultados e Discussão .....	101
5.1.6 Considerações finais.....	107
5.1.7 Referências .....	110
5.2 Artigo 2 -Habilidades socioemocionais: efeitos de uma intervenção em Educação para a Carreira .....	114
5.2.1 Resumo.....	114
5.2.2 Abstract .....	114
5.2.3 Resumen .....	115
5.2.4 Introdução.....	115
5.2.5 Método .....	120
5.2.6 Resultados .....	124
5.2.7 Discussão.....	129
6. DISCUSSÃO .....	135
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	142
8. REFERÊNCIAS .....	146
9. APÊNDICES .....	159
10. ANEXOS .....	178

## APRESENTAÇÃO

No ano de 2014, tive o prazer de entrar em contato com a área de Orientação Profissional e de Carreira ao me inscrever para uma bolsa de cultura e extensão ofertada pela profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva. A partir de então fui construindo uma trajetória na área, com o desenvolvimento de uma Iniciação Científica, que objetivou sistematizar dados de prontuários de ex-clientes do Serviço de Orientação Profissional (SOP) da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo. A sistematização dos dados foi sobre os resultados da Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP) de Neiva (1999, 2014), aplicada nos usuários do SOP. Este estudo visou analisar a relação entre ordem de nascimento e maturidade profissional.

Assim, dei os primeiros passos na construção da carreira de pesquisadora, concomitantemente à de psicóloga/orientadora profissional. Minha Iniciação Científica, em conjunto com os estágios de atendimento individual e em grupo que fiz durante meu último ano de graduação, me permitiram conhecer mais sobre teoria e prática da Orientação Profissional e de Carreira, inclusive da importância do desenvolvimento de intervenções na área. Destaca-se que no final da minha graduação, ainda em 2017, nosso laboratório foi nomeado como CarreiraLab - Laboratório de Estudos e Intervenções em Desenvolvimento Socioemocional e Carreira, enfatizando-se a necessidade de investigações não apenas no que se refere ao desenvolvimento da carreira e competências ligadas a construção da mesma, como também a relevância de investigações no campo das habilidades e competências socioemocionais. Desde então nossa equipe vem trabalhando em parcerias com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), a fim de promover reflexões e estudos que envolvam ambas as temáticas, dada a relação já observada na literatura entre um bom desenvolvimento socioemocional e sucesso na vida e carreira.

Considerando a relevância desse tema, em conjunto com a professora Lucy Leal Melo-Silva, que me depositou grande confiança, decidimos desenvolver o presente trabalho de mestrado, intitulado de Intervenção em Educação para a Carreira no Ensino Fundamental. Para fins de compreensão dos resultados da intervenção desenvolvida no presente estudo, cujo objetivo principal foi avaliar uma estratégia de intervenção em Educação para Carreira no Ensino Fundamental.

Esta Dissertação de Mestrado está organizada em 10 seções: Introdução (1), Revisão da literatura, (2) Justificativa e Objetivos (3), Método (4), Resultados (5), Discussão (6), Considerações finais (7), Referências (8), Apêndices (9) e Anexos (10). Alguns dos capítulos consistem em trabalhos derivados da pesquisa que foram submetidos à publicação.

A Seção 1 apresenta a introdução aos fenômenos investigados e às teorias, incluindo a avaliação de programas de intervenção, a definição do conceito de maturidade profissional, sendo este construto usado para avaliar a aquisição de competências de carreira e as habilidades socioemocionais.

A seção 2 apresenta dois estudos de revisões da literatura. A primeira, intitulada *Programas de Educação para a Carreira: revisão sistemática da literatura internacional*, foi publicada no programa e resumos dos Anais do III Congresso de Psicologia Organizacional e do Trabalho (CPOT) do Centro Oeste Paulista: Formação e Práticas Profissionais, realizado de 15 a 17 de maio de 2019. Este estudo teve como objetivo caracterizar os programas de educação para a carreira testadas empiricamente e publicadas nos últimos 20 anos (2000-2019) no âmbito internacional, considerando que estas são desenvolvidas predominantemente em países desenvolvidos. A segunda revisão, *Programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais: revisão sistemática da literatura*, objetivou caracterizar programas de intervenção que focalizam a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades/competências socioemocionais, publicados entre 2011 e 2020. Este artigo de revisão foi submetido para possível publicação e encontra-se em processo editorial na revista *Psicologia em Pesquisa*.

A seguir, são apresentadas as seções: Justificativa e objetivos (3), Método (4), e Resultados (5). Os achados foram organizados em dois artigos. O primeiro *Educação para a carreira e maturidade profissional: Avaliação de uma intervenção* objetivou avaliar um Programa de Educação para a Carreira e o grau de maturidade em alunos do 9º ano de uma escola pública. O segundo artigo, *Habilidades socioemocionais: efeitos de uma intervenção em Educação para a Carreira*, objetivou avaliar o efeito de uma estratégia de intervenção em Educação para Carreira no desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Ambos estão submetidos à publicação. Na seção 6 são discutidos os resultados apresentados nos artigos, incluindo sua relação com a literatura (introdução e revisões da literatura) e reflexões a partir dos achados. A seção 7 aborda as considerações finais do estudo, a seção 8 apresenta as referências, a seção 9 os apêndices, e a 10 os anexos.



## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Contextualização do estudo

Os fenômenos relacionados à globalização e ao capitalismo em conjunto com as velozes transformações tecnológicas, na economia, e em questões sociopolíticas e demográficas têm alterado o modo de viver e o contexto do trabalho. O mundo do trabalho mais dinâmico, exige flexibilidade e capacidade do profissional de realizar diversas tarefas, caracterizando-se principalmente pela terceirização da mão-de-obra, a atividade laboral temporária e os vínculos de trabalho mais precários e instáveis (Assunção-Matos & Bicalho, 2016; Borges & Yamamoto, 2014; Lassance & Sarriera, 2012). Se por um lado, as mudanças são atrativas e desafiadoras para o avanço no processo civilizatório, por outro lado, evidenciam precarização do trabalho e exclusão de boa parte dos trabalhadores. Assim, cumpre destacar neste estudo, que ao propor uma intervenção com alunos da educação básica, não se exime os gestores públicos da responsabilidade da oferta qualificada de educação, trabalho e renda. Porém, para fins deste estudo focar-se-á nos alunos e em formas de auxiliá-los a lidar com os desafios do mundo adulto e a pensar nos estudos, nas expectativas de futuro e em possibilidades de construção de um projeto de vida e carreira, ao longo da vida, que se inicia no presente.

Em um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo (Vuca, acrônimo em inglês) as novas configurações do trabalho requerem competências e habilidades essenciais para a vida e a adaptabilidade ao mundo do trabalho. Da perspectiva dos empregadores, espera-se que os trabalhadores tenham alta qualificação e desenvolvam conhecimentos, habilidades, atitudes, comportamentos e competências para a resolução de problemas complexos, que estão colocados em cenários e contextos da revolução 4.0 para todas as atividades ocupacionais.

Nesse sentido, a educação tem papel importante a desempenhar, uma vez que se entende a carreira como um processo em construção ao longo da vida (Castro, 2008; Munhoz & Melo-Silva, 2012). Sem educação não há futuro. Sem futuro perde o país, em todos os sentidos, perdem os brasileiros em qualidade de vida. O Brasil precisa da educação qualificada em todos os níveis. Prioriza-se a educação básica universal, preferencialmente a educação integral em todas as escolas. Sendo assim, neste estudo a adolescência como período de grande potencial de aprendizagem das primeiras concepções e sentidos acerca da vida em sociedade e para lidar com o mundo de trabalho. Nessa fase é possível desenvolver competências básicas de carreira, tais como: confiança, autonomia, exploração, decisão e planejamento (Hartung, Porfeli &

Vondracek, 2008; Savickas, 2013). Diversas perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento de carreira apontam a precocidade das experiências sobre o sentido do trabalho. Algumas dessas perspectivas destacam a potencialidade que as crianças possuem para criar narrativas sobre quem são, atribuir significados a experiências passadas, ensaiar papéis de vida e refletir sobre o futuro ainda na primeira infância (Hartung, 2015 como citado em Oliveira, Taveira & Porfeli, 2016).

No Brasil, observa-se a tentativa já há algumas décadas de integrar escola e mundo do trabalho por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9394/1996, nela foi estabelecido em seus primeiros artigos que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, visando ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). Essa relação, entre educação e contexto de trabalho, deve ocorrer nos dois níveis escolares: a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior.

Além do mais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), para a educação básica brasileira, define como diretriz o desenvolvimento de 10 Competências Gerais. Essas competências integram o capítulo introdutório da BNCC e foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI (Movimento Pela Base, 2018). Destaca-se que na BNCC, competência é definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8). Assim, a Base propõe um entendimento de habilidades necessárias para a nova dinâmica do século XXI, inclusive no que se refere ao mundo do trabalho. As 10 competências são: (a) Conhecimento [Valorizar e fazer uso de conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital] (b) Pensamento científico, crítico e criativo [Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências de forma criativa e crítica]; (c) Repertório cultural [Valorizar e compreender as diversas manifestações artísticas e culturais]; (d) Comunicação [Utilizar diferentes linguagens]; (e) Cultura digital [Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação]; (f) Trabalho e projeto de vida [Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências que facilitam a construção de projetos de vida e carreira]; (g) Argumentação [Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis] (h) Autoconhecimento e autocuidado [Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional]; (i) Empatia e

cooperação [Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação]; e (j) Responsabilidade e cidadania [Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação] (Movimento Pela Base, 2018, p. 2).

Com relação à educação brasileira, observa-se um aumento das taxas de escolaridade e de alfabetização no país. No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE - PNAD Contínua, 2018), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade em 2018 foi estimada em 6,8% (11,3 milhões de analfabetos), enquanto em 2017 havia sido 7%. Essa mudança na taxa de analfabetismo entre 2017 e 2018 representa uma redução de aproximadamente 121 mil pessoas. Além do mais, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica obrigatória (até o Ensino Médio), passou de 46,7%, em 2017, para 47,4%, em 2018. E também em 2018, 48,1% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o Ensino Fundamental completo ou equivalente; 27% tinham o Ensino Médio completo ou equivalente; e 16,5%, o superior completo. A inclusão cresceu em números, mas há que se atentar à qualidade da alfabetização e funcionalidade, próximo passo da educação universal e democrática, como via de acesso à diminuição da enorme desigualdade social que assola o país e tem implicações para o trabalho e a renda.

Os autores Pauli, Nakabashi e Sampaio (2012) destacam que ao mesmo tempo que se observou no país um aumento expressivo no nível de escolaridade devido à implantação de programas governamentais com esse objetivo, esse maior nível de educação não implica necessariamente em um total aproveitamento das potencialidades do profissional qualificado. De acordo com os autores, existiriam duas possíveis explicações para o fenômeno. A primeira, seria a disparidade entre a oferta e demanda por mão-de-obra especializada. E a segunda, estaria relacionada a falta de aquisição de habilidades relevantes para a vida e o trabalho, ainda que tenha se elevado o nível de escolaridade.

Além dessa dificuldade em conciliar educação de qualidade e oferta de trabalho, para um melhor desenvolvimento da carreira, outro problema frequente no contexto brasileiro é a alta taxa de evasão escolar e o baixo desempenho dos alunos. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2017). O 9º ano do Ensino Fundamental, foco deste estudo, tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do Ensino Médio, com 6,8%. Dentre os alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, 12,9% e 12,7% respectivamente, evadiram da escola entre os anos de 2014 e 2015. Assim, considerando todas as séries do Ensino Médio, a evasão chega a 11,2% do total de

alunos nessa etapa de ensino. Em relação ao desempenho dos alunos brasileiros, os dados do *Programme for International Student Assessment (PISA)* (*Organization for Economic Co-operation and Development* - OECD, 2016, OCDE, sigla em inglês) apontam em sua última avaliação com jovens de 15 e 16 anos de 70 países, que o Brasil ficou na 63ª colocação em matemática, 58ª em português e 65ª em ciências, tendo um baixo desempenho ao compará-lo com os demais países participantes. O PISA é um programa internacional de avaliação dos estudantes, cujo objetivo é criar indicadores a respeito da qualidade da educação, a fim de subsidiar políticas públicas por meio da avaliação nas áreas de leitura, matemática e ciências. De acordo com os dados do PISA o Brasil apresenta resultado incompatível com a sua classificação econômica.

Diante desse cenário, surge então a necessidade de buscar formas de atender às necessidades dos alunos com vistas a estimular a continuidade dos estudos para, no futuro, favorecer a inserção mais qualificada no mercado de trabalho, além de promover melhor desenvolvimento de carreira e melhoria nas condições de vida. Para tanto, programas na área de Orientação Profissional e de Carreira, principalmente na modalidade de Educação para a Carreira, estratégia desenvolvida para o contexto escolar, sendo este o formato de intervenção do presente estudo, podem contribuir com a escola na preparação de pessoas capazes de lidar com a complexidades dos desafios a serem enfrentados no mundo pós-moderno. A OECD (2004) em uma publicação sobre Orientação de Carreira e políticas públicas destaca em um de seus capítulos que os programas de carreira inseridos no currículo escolar, por exemplo, a Educação para a Carreira, conseguem responder à necessidade vigente nesse século, de uma aprendizagem desenvolvida ao longo da vida e que enfatize a empregabilidade sustentada.

Ao mesmo tempo que se enfatiza a inserção de programas de carreira no contexto escolar e é reconhecida sua importância, percebe-se no contexto brasileiro certa dificuldade de inserção fora da modalidade clínica de atendimento. São poucas as escolas que oferecem Orientação Profissional e quando o fazem, observa-se que pertencem a rede particular de ensino. Embora existam tais limitações, alguns projetos de lei estão em tramitação e buscam a inserção da Orientação Profissional em escolas públicas, dando novas perspectivas para a área.

De acordo com o Projeto de Lei 5053/2016 (Brasil, 2016), em tramitação, estudantes da rede pública e beneficiários de bolsa integral na rede privada poderão contar, a partir do último ano do Ensino Fundamental, com serviço de orientação profissional especializado gratuito. De acordo com o projeto, o serviço tem como objetivo oferecer apoio à decisão sobre prosseguimento de estudos em curso técnico de nível médio e na educação superior. Essa

proposta teve sua origem na sugestão de estudantes de Ensino Médio que participaram do Programa Jovem Senador apresentada à Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado (Brasil, 2017).

No estado de São Paulo duas propostas baseadas em políticas públicas com semelhança ao modelo Educação para a Carreira têm sido implementadas. A primeira se refere ao modelo pedagógico do Programa de Ensino Integral (PEI), cujo objetivo é a inserção de temáticas diversificadas dentro do currículo escolar do Ensino Médio. Entre as temáticas desenvolvidas, destacam-se a implementação da disciplina de Língua Estrangeira Moderna, Prática de Ciências, Orientação de Estudos, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Preparação Acadêmica e Disciplinas Eletivas (São Paulo, 2014b). No PEI, os componentes Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, ambos conteúdos de programas de Educação para a Carreira, têm grande relevância e um importante papel na fundamentação do PEI. O referido programa destaca o Projeto de Vida como “o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo produtivo” (São Paulo, 2014a, p. 23). Outra proposta de intervenção que vem sendo desenvolvida é o Programa Inova Educação<sup>1</sup>, implementado oficialmente a partir de 2020. Promovendo mudanças na matriz curricular das escolas públicas, o Inova Educação buscar desenvolver novos componentes curriculares, sendo eles o Projeto de Vida, as disciplinas Eletivas e de Tecnologia (São Paulo, 2019).

Em nível municipal destacam-se duas medidas legais: a Lei 3580/2017 (Paulínia, 2017) e o Projeto de Lei 018/2017 (Santo Antônio do Monte, 2017), que visam respectivamente instituir a semana da orientação profissional para o primeiro emprego nas escolas públicas municipais de Paulínia (interior do estado de São Paulo) e de Santo Antônio do Monte (interior do estado de Minas Gerais), na qual serão disponibilizadas informações aos estudantes sobre profissões existentes no mercado de trabalho e seus requisitos para ingresso; as atribuições e tarefas dessas profissões, além de apresentar e esclarecer dúvidas acerca da Lei 10.097/2000, conhecida como Lei da Aprendizagem e informar a respeito da contratação de aprendizes.

Diante desse cenário, de necessidade de preparação dos jovens para lidar com o mundo em transformação, este estudo objetiva avaliar uma intervenção em Educação para Carreira, cujos conteúdos focalizaram na promoção de competências de carreira e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, com alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Para introduzir o leitor ao objeto de investigação,

---

<sup>1</sup> <https://inova.educacao.sp.gov.br/>

torna-se antes necessário compreender a respeito da avaliação de programas de intervenção, temática tratada na próxima sessão.

## **1.2 Avaliação de programas na área da intervenção**

Esta sessão objetiva apresentar aspectos metodológicos da avaliação de programas de intervenção na Psicologia, principalmente no Brasil. Além disso, a seção visa elencar características das avaliações especificamente na área da Orientação Profissional e de Carreira e da Psicologia Escolar, que também faz interface com o presente estudo uma vez que se trata de uma intervenção no ambiente escolar. Embora as práticas de intervenção na Psicologia sejam bastante recorrentes e sejam tratadas há algumas décadas, a avaliação das mesmas ainda se mostra recente e reduzida no território brasileiro. Diante desse cenário é importante compreender a dinâmica de avaliação de programas de intervenção no país, uma vez que o objetivo do presente estudo é a avaliação de uma intervenção em Educação para Carreira e desenvolvimento socioemocional com alunos do nono ano do Ensino Fundamental II.

A avaliação de programas, sejam eles nos mais diversos contextos, é uma prática exigida em muitos países. Fernandes (2011) destaca que na Europa, são raros os programas ou medidas de políticas públicas que não tenham algum processo de avaliação. Cumpre destacar, que a avaliação de programas sempre apresenta algum tipo de relevância, seja ela social, política, cultural ou econômica, e pode impactar mudanças, melhorias e novas formas de se desenvolver os programas, desde que seja feita com base em padrões e normas claras de avaliação, permeadas pelo rigor, princípios éticos e funcionalidade (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, 1994 como citado por Fernandes, 2011).

De acordo com Fernandez-Ballesteros (2001), um programa é compreendido como uma proposta de intervenção bem elaborada e construída, a qual se embasa na literatura científica e em um modelo teórico fundamentado, possuindo como finalidade objetivos específicos nos mais diversos aspectos. Do ponto de vista de Spaulding (2008, p. 5), a avaliação de programas seria “um processo conduzido para fins de tomada de decisão, ao passo que a pesquisa se destina a construir a compreensão geral, o conhecimento de um tópico específico e para informar a prática. Em geral, a avaliação do programa examina os programas para determinar seu valor e fazer recomendações para refinamento e sucesso programático”. Ainda nesse sentido, Poth et al (2014, p.91) definem a avaliação como sendo a “coleta sistemática e análise de informações sobre as atividades do programa, características, e resultados para fazer julgamentos sobre o

programa, melhorar a eficácia do programa e / ou informar decisões sobre programas futuros”. Nessa perspectiva, a avaliação de programas poderia ser estabelecida por meio de quatro etapas, sendo essas: (a) definir critérios que sinalizem quais as dimensões a serem avaliadas no programa; (b) determinar normas para se avaliar o desempenho do programa; (c) determinar o nível de desempenho do programa por meio da comparação com as normas definidas; e (d) determinar a relevância do programa após a análise das informações coletadas na avaliação (Spaulding, 2008).

Alguns critérios metodológicos foram estabelecidos pelas agências internacionais de referência na Psicologia, entre elas a *American Psychological Association* (APA, 2002) e a *Society for Prevention Research* (Gottfredson et al., 2015). As referidas agências estabelecem os requisitos essenciais ou desejáveis que precisam ser atendidos para que se possa considerar que o programa de intervenção foi submetido a testes (avaliações rigorosas) e apresenta dados científicos que comprovam a eficácia (efeitos da intervenção em um contexto) e efetividade (efeito da intervenção na população) do programa em de fato atingir seus objetivos. Os relatórios sobre avaliação de programas devem explicitar como o programa funciona, se ele faz sentido com o que se propõe inicialmente, e sinalizar sobre a necessidade de desenvolvimento de novas intervenções. Além disso, é necessário que fique claro quais foram as orientações usadas para a avaliação do programa. Sendo assim, outros critérios precisam ser definidos a fim de determinar o valor da intervenção. Dentre esses critérios destacam-se: a) identificar os objetivos do programa; b) identificar as necessidades dos principais destinatários do programa; c) definir os objetivos da medida de política a que o programa possa estar associado; e d) explicitar as preferências daqueles que, de algum modo, possam ser afetados pela avaliação e/ou que tenham interesse nos seus resultados, os chamados *stakeholders* (Fernandes, 2011, p. 190).

Na área da Psicologia Escolar, a avaliação de programas está muito ligada às políticas educacionais direcionadas a esse contexto, e as evidências psicométricas são fundamentais para a integração do aluno no sistema educativo, e como conferência de maior precisão dos diagnósticos realizados pelos psicólogos na área (Kauffman, Lloyd, Hallahan, & Astuto, 1995; Kauffman & Lopes, 2007). Da necessidade de fazer bons diagnósticos e avaliar os alunos de forma efetiva, surgem modelos de avaliação e intervenção focalizados nos problemas dos alunos. Dentre eles se destacam os modelos de Resolução de Problemas (Deno, 2008), baseado na ideia de que um problema existe sempre que é percebida uma discrepância entre o que o sujeito deveria realizar e aquilo que de fato realiza. Também se destacam os modelos *Response*

*to Intervention* (RTI, Resposta à Intervenção) (Gresham, 2007), baseados na tomada de decisão dicotômica do aluno a respeito de sua reação a intervenção.

Ainda que existam diversos modelos de avaliação, Bauer e Souza (2015) destacam que, no Brasil, a avaliação de programas educacionais é uma prática pouco recorrente e quando posta em ação, geralmente tem caráter formal, desconsiderando seus resultados como indicadores de possíveis mudanças nesses programas. Os autores ainda ressaltam que, no âmbito da administração, é recorrente a implementação, a reformulação ou o encerramento de programas educacionais sem que existam evidências empíricas que apoiem tais decisões. Por isso, torna-se fundamental que o psicólogo ao se inserir no âmbito escolar, consiga avaliar as intervenções. O que é válido para qualquer área aplicada do conhecimento, mas principalmente para a educação brasileira que apresenta graves problemas, como mostram os dados do PISA, apontados anteriormente.

No campo da Orientação Profissional e de Carreira, um dos recursos mais importantes para a análise do funcionamento dos programas e serviços é a avaliação dos processos e resultados das intervenções. De acordo com Königstedt e Taveira, (2010), Loureiro (2012) e Pinto (2010), a avaliação de programas de carreira é essencial para o exercício profissional do psicólogo como um todo, não apenas para a atuação do orientador profissional. No entanto, antes de se aprofundar nessa temática é preciso compreender o que se entende por intervenções na área da Orientação Profissional e de Carreira. Para Spokane & Oliver (1983) as intervenções vocacionais seriam “qualquer tratamento ou esforço destinado a melhorar o desenvolvimento da carreira de um indivíduo ou habilitar a pessoa a tomar melhores decisões relacionadas à carreira” (p. 100).

Os autores Niles e Harris-Bowlsbey (2005) consideram que as intervenções neste campo seriam estratégias nas quais existe uma relação entre as técnicas e habilidades exigidas do orientador profissional e aquelas necessárias à atuação do psicólogo de forma geral. Esses autores ainda destacam 10 passos que seriam recomendáveis no desenvolvimento destas estratégias de intervenção, desde seu planejamento à execução. São eles: (a) definição da população-alvo e suas características; (b) identificação das necessidades do público-alvo; (c) elaboração dos objetivos que atendam às necessidades elencadas; (d) definição da forma como a intervenção será realizada; (e) estabelecimento dos conteúdos a serem trabalhados; (f) definição dos custos; (g) estabelecimento de como o serviço será promovido e ampliado; (h) iniciação de fato do programa, após sua efetiva promoção; (i) avaliação do programa; e (j) revisão do programa, caso haja necessidade. Bardagi e Albanes (2015) também destacam que



na avaliação de intervenções é importante considerar o contexto da intervenção, além disso, a intervenção pode sinalizar possíveis necessidades de mudanças nos programas ou mesmo novas demandas a serem atendidas e, posteriormente, avaliadas.

Nos Estados Unidos a avaliação de intervenções em Orientação Profissional teve um grande avanço na década de 1970, período de grandes mudanças na área, dentre eles a inserção de profissionais das ciências humanas no Aconselhamento de Carreira. As intervenções começaram a abarcar um público maior e mais diversificado, não sendo mais uma estratégia, exclusivamente utilizada com estudantes universitários e adolescentes no ensino médio. Com a ampliação da Orientação Profissional, surgiram critérios bem definidos para a avaliação das intervenções, dentre eles a necessidade de métodos refinados, estruturados e padronizados que pudessem ser utilizados com a finalidade de aperfeiçoar as práticas e os serviços oferecidos em diferentes cenários e contextos (Holland, Magoon & Spokane, 1981).

Sabe-se, por meio de revisões de literatura na área, que existe uma grande dificuldade de avaliar o funcionamento das intervenções de forma uniforme e objetiva, embora tenham sido elaboradas diversos critérios de avaliação. Existe uma ampla gama de estruturas, formas de avaliação e procedimentos que dificultam a universalidade da avaliação (Spokane & Nguyen, 2015). Segundo Melo-Silva (2011), a diversidade conceitual e de práticas, ao mesmo tempo que enriquecem os conhecimentos na área, também dificultam a sistematização de informações, o que em geral impede a transparência total dos objetivos da atuação do profissional, tais como a necessidade de avaliar as variáveis relacionadas às finalidades da intervenção. Ainda que as formas de avaliação sejam variadas, Savickas (2004) aponta dois elementos essenciais na avaliação da intervenção, a avaliação da pessoa e dos seus problemas.

“A avaliação da pessoa centra-se nos traços e características, tais como aptidões e interesses, que podem ser utilizados para descrever um indivíduo e para o comparar com as outras pessoas. A avaliação do problema centra-se nas preocupações de carreira tais como as tomadas de decisão vocacional e lidar com as tarefas de desenvolvimento” (Savickas, 2004, p. 21).

Além da avaliação da pessoa e seus problemas, o autor também aponta que é importante avaliar os serviços de intervenção, e conseqüentemente os processos e resultados decorrente da intervenção. Essa avaliação teria como objetivo aumentar a eficácia do processo de Orientação Profissional e de Carreira nos diversos ambientes e contextos, como apontado anteriormente.

Diante dessa perspectiva, duas modalidades são comumente usadas para avaliação das intervenções, sendo estas: (a) *avaliação dos resultados*, focada nas mudanças, ou seja, o quanto

se pode atribuir a uma dada intervenção os resultados obtidos pelos participantes; e (b) *avaliação de processos*, cujo enfoque é o *feedback* contínuo, objetivando desenvolver possíveis adaptações no curso da intervenção (Leitão & Paixão, 2008; Loureiro, 2012). Quanto à forma de avaliação nessas duas modalidades, os estudos focalizados nos resultados buscam avaliar a eficácia da intervenção, enquanto os de avaliação de processos procuram investigar as condições associadas a um dado resultado (Taveira & Pinto, 2008). De acordo com Heppner e Heppner (2003), pode-se também avaliar os resultados de forma geral. Assim, foram estabelecidas três categorias temporais, sendo elas: (a) os resultados imediatos, oriundo da avaliação de uma ação imediata; (b) os resultados intermediários, avaliados pelos registros em diferentes estágios da intervenção; e (c) os resultados distais, verificados ao longo do tempo, através de medidas de *follow-up*.

No que se refere à avaliação específica de programas de Educação para a Carreira, Huteau (2001) destaca que ainda existem poucas evidências empíricas, além de uma variedade de formas de avaliação dessas intervenções. Porém, o autor também afirma que embora exista dificuldade em avaliar tais programas, os mesmos têm apresentado resultados positivos no que se refere à aquisição de conhecimentos sobre o mundo do trabalho e o desenvolvimento da carreira. Conforme apontado por Munhoz, Melo-Silva e Audibert (2016) não existe um parâmetro universal para o desenvolvimento e a avaliação dos programas em Educação para Carreira. Segundo as autoras, essas práticas se desenvolvem em modalidades e formas distintas de intervenção.

Os programas e intervenções na área se aplicam às diferentes etapas do ciclo de ensino, ainda que de forma geral, contemplam normalmente conteúdos relativos ao conhecimento de si próprio (aluno), das possibilidades educativas e de trabalho, dos processos de tomada de decisão e de transições ao longo da vida. Do mesmo modo, no que se refere a avaliação de programas focalizados na aprendizagem e desenvolvimento socioemocional, também, existe uma ampla variabilidade de intervenções e conseqüentemente não existe uma padronização dos métodos empregados e das formas de avaliação, embora seja possível observar relativo consenso de que os estudos possuem pelo menos uma forma de medida para investigar os resultados da intervenção (Evans, Murphy & Scourfield, 2015; Freeman et al., 2014). Uma das estratégias utilizadas para avaliar a intervenção consiste no uso de instrumentos de medida do tipo pré e pós-teste, como por exemplo a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP), de Neiva (1999, 2014), que foi utilizada neste estudo, cujo construto maturidade é tratado na seção subsequente.

### 1.3 Maturidade profissional

Para fins de compreensão do Maturidade Profissional cumpre destacar a Teoria Desenvolvimentista de Super, que embasa o conceito. A Teoria Desenvolvimentista de Super foi desenvolvida ao longo de 60 anos por meio da coleta de dados empíricos incorporados à teoria (Lassance, Pradiso & Silva, 2011). Esse modelo inovou a ideia de carreira na década de 1950, ao defini-la como sendo uma sequência de posições ou papéis que a pessoa desempenha ao longo da vida (Super, 1980). Outra mudança que essa teoria impulsionou foi a compreensão da escolha profissional entendida como um processo contínuo, que ocorre principalmente entre os últimos anos da infância e início da vida adulta (Sparta, 2003).

Conforme destacado por Oliveira, Melo-Silva e Coleta (2012) a teoria desenvolvida por Super teve diversas mudanças ao longo dos anos, derivadas das pesquisas, sobretudo longitudinais. Inicialmente denominada de “Teoria do Desenvolvimento de Carreira” (*Career Development Theory*) (Super, 1957), em 1981 o autor mudou a nomenclatura para “Teoria Desenvolvimentista dos Autoconceitos” (*Developmental Self-Concept Theory*). E a partir da década de 1980, ao incorporar construções a respeito do desenvolvimento vocacional e do autoconceito vocacional, Super (1990) passa a denominar a teoria de “Ciclo Vital / Espaço vital” (*Life Span / Life Space*), (Super, 1957, 1963). Ao trabalhar com o desenvolvimento vocacional, Super (1990) estabelece estágios do desenvolvimento, nos quais destacam-se as etapas de Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção e Desengajamento. Em cada etapa existem tarefas pertinentes à fase vivenciada pelo indivíduo. Na etapa de Crescimento (infância) são realizadas tarefas evolutivas relacionadas à fantasia, e ao desenvolvimento de interesses e habilidades, as quais são responsáveis pela aprendizagem das técnicas gerais de adaptação e de formação de um autoconceito vocacional. A Exploração (adolescência) caracteriza-se pela cristalização, especificação e implementação das preferências vocacionais. Na etapa do Estabelecimento (adulter jovem) ocorre a estabilização, a consolidação e o progresso da profissão escolhida pelo indivíduo. Na Manutenção (maturidade) ocorre a ratificação, a atualização e a inovação na carreira, possibilitando a indivíduo manter a posição ocupada, atualizar-se e inovar. E, na última etapa, denominada Desengajamento evidencia-se a desaceleração, o planejamento da aposentadoria e a própria aposentadoria.

Super também estabeleceu alguns construtos de grande importância para a compreensão da construção da carreira. Entre eles destacam-se o conceito de maturidade profissional, foco

deste estudo, e o conceitos de adaptabilidade de carreira. Segundo o autor, a maturidade vocacional, profissional ou de carreira é definida como a capacidade do indivíduo de confrontar tarefas do desenvolvimento, entre elas destacam-se as relacionadas ao desenvolvimento social e biológico e as necessidades da sociedade em relação às demais pessoas que também se encontram nesse estágio do desenvolvimento, de exploração de si e do mundo ocupacional (Super, 1990). De acordo com Super (1957) cinco dimensões/etapas compõem a maturidade vocacional: planificação, exploração, informação, tomada de decisões e orientação realista. Na planificação, o indivíduo adquire autoconhecimento sobre si mesmo, tendo a capacidade de analisar suas características e projetar sua imagem no futuro, com base nos fatos já ocorridos e as suas aptidões atuais. Na exploração, o jovem passa a refletir e perguntar a si mesmo o que quer de sua vida, essa análise abarca todos os contextos que cercam o indivíduo, tais como a escola, o trabalho, a família e a comunidade. A etapa da informação envolve todos os tipos de conhecimento buscados sobre as carreiras e o mundo de trabalho, assim como a forma de ingressar na área profissional. Na tomada de decisões, o indivíduo passa a integrar todas as informações que possui tanto em nível pessoal (interesses) como profissional a fim de tomar uma decisão, e desenvolver sua carreira. Por fim, há a etapa do realismo, a qual é a mais complexa, pois consiste em agregar a tomada de decisão a todos os projetos e planos.

Alguns autores elaboraram instrumentos que medem o grau de maturidade profissional do indivíduo com a finalidade de determinar se o estudante possui o necessário para tomar decisões e quais das dimensões que constituem a maturidade profissional precisariam ser trabalhadas em cada caso (Olivares, 2007). Entre os instrumentos mais conhecidos, no cenário internacional, estão o *Career Maturity Inventory* (CMI) desenvolvido por Crites (1978), o *Career Development Inventory* (CDI) de Super, Thompsom, Lindeman, Jordaan e Myers, (1979). No Brasil, o mais conhecido é a *Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP)*, de Neiva (1999, 2014), que foi escolhida para a avaliação do nível de maturidade profissional dos participantes deste estudo. Deve-se destacar que a EMEP é validada pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) e está disponível no mercado para uso exclusivo de psicólogos

No que se refere à adaptabilidade de carreira, Super e Knasel (1981) desenvolvem esse construto como uma alternativa correspondente à maturidade vocacional, mas que seja condizente às tarefas da fase adulta do indivíduo, cujas características estão mais consolidadas, e subentende-se que a ideia de maturação não seja mais adequada. Este conceito relaciona-se às competências e atitudes do indivíduo com relação a si mesmo e a seu contexto. (Lassance,

2011). Super, Thompson e Lindeman (1988, p. 5) definem adaptabilidade de carreira como “atitudes e informações necessárias para lidar prontamente com as mudanças verificadas no trabalho e nas condições de trabalho”. Mais recentemente e em uma perspectiva construtivista de carreira, Savickas et al. (2009) descreve este mesmo conceito como à capacidade que o indivíduo possui para lidar com transições profissionais, o que torna tal competência fundamental diante as demandas contemporâneas do mundo de trabalho. Considerando que este estudo se trata de uma intervenção com adolescentes (fase de estabelecimento) que frequentavam o nono ano do Ensino Fundamental II, achou-se mais pertinente a escolha do construto maturidade profissional e não de adaptabilidade de carreira. Sendo a avaliação da EMEP mais apropriada a este público. Na próxima seção apresenta-se o desenvolvimento do construto habilidades socioemocionais, incluindo sua conceituação e características do instrumento utilizado, neste estudo, para avaliação das referidas habilidades.

#### **1.4 Habilidades socioemocionais**

Nesta seção são abordadas as habilidades socioemocionais. Inicialmente Par apresenta-se o *Modelo Big Five*, do campo da Psicologia da Personalidade, que embasou e serviu de inspiração para a construção do instrumento *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA 1.0), que em sua versão mais recentdenomina-se o *Instrumento para Avaliação de Habilidades Socioemocionais* (SENNA 2.0), e que foi usado para avaliação das habilidades socioemocionais neste estudo.

Em geral, nos estudos envolvendo as variáveis socioemocionais, o Modelo dos Cinco Grande Fatores da Personalidade é adotado como enquadramento integrativo dessas habilidades (John, Naumann, & Soto, 2008). Esse modelo é resultante dos estudos de duas vertentes psicológicas, a psicolexical e a de medida (De Raad & Perugini, 2002). Na corrente psicolexical, destacam-se as investigações de Goldberg (1992, 1993), que adota a terminologia “Big Five”, já a de medida, tem como destaque os estudos de Costa e McCrae (1992, 1995) e faz uso do termo “Five Factor Model” (FFM), em português Modelo dos Cinco Grandes Fatores.

Digman (2002) ao realizar um levantamento histórico sobre o Modelo dos Cinco Grandes Fatores mostra que o modelo teve origem nos anos de 1930, com base nas pesquisas de McDougall, e do trabalho empírico de Thurstone, cujo achado levou a novos estudos na área. Thurstone usando técnicas de análise fatorial em dados provenientes de um questionário de

personalidade foi o primeiro a encontrar cinco fatores de personalidade. Entre os trabalhos posteriores a Thurstone, Digman (2002) destacam-se os de Fiske (1949), Tupes e Christal (1961/1992), Norman (1963), Borgatta (1964) e Cattell (1965). Embora iniciado nesse período, o Modelo *Big Five* se consolidou apenas nos anos de 1980, principalmente com os trabalhos de Goldberg, (1981), Costa e McCrae (1988a, 1988b) e McCrae e Costa (1987, 1989).

Esse modelo é uma reconstrução mais atualizada da Teoria do Traço e objetiva descrever a personalidade humana por meio de traços de personalidade reunidos em cinco dimensões básicas, que seriam a *extroversão* (quantidade e intensidade de relações interpessoais), a *realização* (organização e motivação frente a um objetivo), a *socialização* (empatia e qualidade das relações), a *estabilidade emocional ou neuroticismo* (nível de ajustamento emocional) e a *abertura ao novo* (comportamentos exploratórios e criatividade) (Nunes & Hutz, 2007). Segundo a Teoria dos Cinco Traços de McCrae e Costa (Feist, Feist & Roberts, 2015) é na primeira infância e na adolescência que as competências e habilidades socioemocionais são mais maleáveis, portanto, muitos instrumentos na área de avaliação das competências, incluindo o SENNA 2.0, foram construídos considerando esse modelo.

No que se refere ao conceito habilidades socioemocionais, existem inúmeras definições e nomenclaturas, sendo que neste estudo será considerado a conceitualização dos autores do instrumento que foi usado para avaliar tais habilidades, o SENNA 2.0. Sendo assim, pode-se definir as “*socioemotional skills*”, ou seja, habilidades socioemocionais, como

“características individuais que se originam na interação recíproca entre predisposições e fatores ambientais; são manifestas em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; continuam a se desenvolver por meio de experiências informais de aprendizagem, têm importante influência nos resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo” (De Fruyt, Wille & John, 2015; John & De Fruyt, 2014, p. 5).

O SENNA 2.0 é composto por cinco domínios como apresentados na Tabela 1. Conforme aponta Abrahams et al. (2019), os domínios e facetas socioemocionais propostos por Primi et al. (2017) podem ser compreendidos como uma estrutura integradora que se usada pode vir a contribuir na construção de evidências, transversal e longitudinalmente, sobre os consequentes efeitos das habilidades socioemocionais no desenvolvimento de crianças e jovens.

Tabela 1 - Domínios e Facetas das Habilidades Socioemocionais avaliadas no SENNNA 2.0  
(Primi et al., 2017)

Domínio	Faceta	Definição
Autogestão	Determinação	Estabelecer metas e objetivos e padrões elevados para si mesmo, motivar-se, trabalhar duro e se entregar plenamente a tarefa, trabalho ou projeto em questão
	Organização	Possuir habilidades organizacionais e atenção meticulosa aos detalhes, úteis para planejar e executar planos para atingir metas de longo prazo.
	Foco	Focar a atenção e concentrar-se na tarefa atual e evitando distrações.
	Persistência	Superar obstáculos para alcançar objetivos importantes.
	Responsabilidade	Possuir habilidades de gerenciamento de tempo, ser pontual e honrar compromissos.
Engajamento com os outros	Iniciativa Social	Aproximando-se e conectando-se com outras pessoas, amigos e estranhos, iniciando, mantendo e desfrutando de contatos e conexões sociais.
	Assertividade	Falar, expressar opiniões, necessidades e sentimentos e exercer influência social.
	Entusiasmo	Mostrar paixão e entusiasmo pela vida; abordar tarefas diárias com energia, emoção, e uma atitude positiva.
Amabilidade	Empatia	Usar habilidades de empatia e perspectiva para entender as necessidades e sentimentos de outros, agindo nesse entendimento com bondade e consideração pelos outros.
	Respeito	Tratar os outros com respeito e polidez.
	Confiança	Supor que outros geralmente têm boas intenções e perdoam aqueles que têm errado.
Resiliência Emocional	Tolerância ao Estresse	Modulação da ansiedade e resposta ao estresse.
	Autoconfiança	Sentir-se satisfeito consigo mesmo e com a vida atual, ter pensamentos positivos sobre si mesmo, e manter expectativas otimistas.
	Tolerância à Frustração	Regular o temperamento, a raiva e a irritação; manter a tranquilidade e a serenidade em face a frustrações.
Abertura ao Novo	Curiosidade para Aprender	Demonstrar interesse em ideias e uma paixão por aprender, entender e explorar temas intelectualmente.

Imaginação Criativa	Gerar novas maneiras de pensar ou fazer coisas através de experiências, brincadeiras, aprendendo com seus erros, e com visão.
Interesse Artístico	Avaliar, apreciar e valorizar o design, a arte e a beleza, o que ser experimentado ou expresso em escrita, artes visuais e cênicas, música e outras formas de auto realização.

Deve-se destacar que embora as habilidades socioemocionais sejam explicadas por meio do Modelo dos Cinco Fatores, elas não são de fato traços de personalidade. No caso da personalidade, os sentimentos, pensamentos e comportamentos são padrões estáveis ao longo da vida, enquanto as competências ou habilidades são maleáveis e possíveis de serem desenvolvidas em qualquer momento, em especial no final da infância e início da adolescência, período em que surgem as primeiras expectativas de desempenho de papéis sociais e aspirações profissionais (Primi et. al, 2016). Além do mais, para a compreensão das habilidades socioemocionais, devem ser considerados, além de características relacionadas à personalidade, o autoconceito e as habilidades sociais do indivíduo (Santos & Primi, 2014). O autoconceito pode ser definido como a imagem que uma pessoa tem de si e, quando projetado no futuro, inclui quem gostaria e espera ser. Nesse sentido, o autoconceito envolveria os diversos interesses, habilidades e traços de personalidade, que influenciaria as crenças que as pessoas têm sobre si mesmas (Gottfredson, 1981). Já as habilidades sociais seriam as diversas classes de comportamentos sociais presentes no repertório do indivíduo que o ajudam a desenvolver a competência social e emocional, contribuindo assim para um relacionamento saudável e produtivo com as outras pessoas. Entre as habilidades sociais que existem as mais relevantes são: autocontrole e expressividade emocional, habilidades de civilidade, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais, fazer amizades e habilidades sociais acadêmicas (Del Prette & Del Prette, 2011).

Diante desse panorama, apresenta-se nas próximas seções duas revisões da literatura, uma sobre programas de Educação para a Carreira e outra sobre programas socioemocionais, consideradas essenciais para este estudo. A seguir, são descritos: a justificativa e os objetivos; a metodologia; os resultados, que serão apresentados no formato de manuscritos elaborados e submetidos à publicação; a discussão dos principais achados; e as considerações finais.



## 2. REVISÕES DA LITERATURA

### 2.1 Programas de Educação para a Carreira: revisão sistemática da literatura internacional

Nesta seção apresenta-se uma revisão elaborada e publicada no programa de resumos dos Anais do III Congresso de Psicologia Organizacional e do Trabalho (CPOT) do Centro Oeste Paulista: Formação e Práticas Profissionais, realizado de 15 a 17 de maio de 2019<sup>2</sup>. O estudo é de autoria de Dayane Barbosa e Lucy Leal Melo-Silva (Anais, p.470-479). A autorização para uso desta revisão no presente estudo encontra-se no Anexo A.

#### 2.1.1 Resumo

As intervenções em Educação para Carreira objetivam atribuir sentidos aos estudos e ao trabalho. Dado que existem diversas modalidades de intervenção, com diferentes abordagens teóricas, objetivos e procedimentos, é importante conhecer algumas das alternativas descritas na literatura, a fim de fundamentar a prática profissional e a escolha por abordagens adequadas às demandas para intervenção em diferentes níveis da educação básica brasileira. Assim, o objetivo deste estudo é caracterizar programas de Educação para a Carreira testados empiricamente e publicadas nos últimos 20 anos (2000-2019) no âmbito internacional, considerando que estas são desenvolvidas predominantemente no exterior. Para tanto, foi realizada uma revisão sistemática da literatura internacional com as palavras-chave “career education” (somente no título) e “program” (no resumo, palavra chave e título) nas bases de dados Psycnet, Scopus e periódicos CAPES no período informado. Dentre os 476 artigos localizados, sete foram analisados, considerando os critérios de elegibilidade: periódicos revisados por pares, artigos publicados no período de 2000-2019, disponíveis nos idiomas português, inglês e espanhol, com acesso completo ao texto e que abordam a discussão de programas (ou intervenções) de Educação para a Carreira. As informações foram organizadas em seis categorias: modelos teóricos, público-alvo, instrumentos, estrutura e procedimentos, avaliação da intervenção e resultados dos programas. A análise dos artigos mostrou um

---

<sup>2</sup> <http://wwwp.fc.unesp.br/cpot/anais>

predomínio do modelo referencial sociocognitivo de carreira, destinado a adolescentes, predominantemente do ensino fundamental II. Os resultados dessas intervenções foram avaliados de forma quantitativa ou por métodos mistos, por meio da aplicação de instrumentos variados, e predominantemente com medidas pré e pós-intervenção. Com relação a estrutura das sessões, foi observado uma grande variedade nas formas de intervenção, que eram desenvolvidas por módulos breves à processos com meses de duração. Quanto aos resultados dos programas, houve em todos os estudos efeitos positivos nos participantes. Por meio dos achados do presente estudo, considera-se fundamental conhecer a ampla gama de características dos programas de Educação para Carreira, os quais desde que bem estruturados e condizentes com os objetivos e público-alvo, podem ser importantes não apenas como uma forma de atribuir sentidos aos estudos e ao trabalho, mas também para o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso permite refletir acerca da implementação de programas em instituições de ensino como uma possibilidade de favorecer maior engajamento acadêmico dos alunos e, sobretudo, o desenvolvimento da carreira ao longo da vida, como estímulo à construção do futuro como resposta aos inúmeros desafios para a vida no século XXI.

**Palavras-chave:** Educação para carreira, Programas, Carreira.

### 2.1.2 Introdução

Neste século os avanços econômicos, sociopolíticos, demográficos e tecnológicos trazem grandes transformações no contexto do trabalho (Assunção-Matos & Bicalho, 2016). Com as novas demandas do mundo do trabalho, também surge a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a adaptabilidade ao mundo do trabalho. Além da alta qualificação, espera-se que os profissionais desenvolvam um repertório de conhecimentos, habilidades, atitudes, comportamentos e competências para a resolução de problemas complexos. Nesse sentido, a educação, torna-se fundamental uma vez que se entende a carreira como um processo em construção ao longo da vida (Castro, 2008; Munhoz & Melo-Silva, 2012). Sendo assim, a infância, aqui considerada como o período que compreende dos 0 aos 14 anos, torna-se um período de grande potencial de aprendizagem (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2008; Savickas, 2013).

Visando integrar escola e mundo do trabalho, o poder legislativo brasileiro aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9394/1996. Em seus primeiros artigos

a LDB estabelece que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, visando ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). Essa relação, entre educação e contexto de trabalho, deve ocorrer nos dois níveis escolares: a Educação Básica (composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior. Ainda que estabelecido em lei, a implementação de práticas voltadas à conscientização dos sentidos do trabalho dentro das escolas é escassa, principalmente na Educação Básica. As reflexões sobre trabalho e escolha profissional, quando ocorrem, se dão com maior frequência em salas de aula dos últimos anos do Ensino Médio, na perspectiva de preparação para o exame vestibular como possibilidade de acesso à educação superior.

Nas duas últimas décadas, foi observado um aumento expressivo no nível de escolaridade dos brasileiros, em consequência da expansão da implantação de programas governamentais com esse objetivo, ainda que esse maior nível de educação não implique necessariamente em uma educação de qualidade ou um total aproveitamento do que foi aprendido (Pauli, Nakabashi & Sampaio, 2012). O acesso à escola foi universalizado tardiamente no contexto brasileiro. Assim, a alta taxa de evasão escolar e o baixo desempenho dos alunos constituem os problemas centrais da educação. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2017), as taxas de evasão dos estudantes brasileiros ainda são muito altas, principalmente entre os alunos do Ensino Médio. Entre os anos de 2014 a 2015, as taxas de evasão dos alunos dos 1º, 2º e 3º anos foram respectivamente, 12,9% e 12,7% e 6,8%. Quanto ao desempenho dos alunos brasileiros, os dados do Programme for International Student Assessment (PISA) (Organization for Economic Co-operation and Development - OECD, 2016) indicam em sua última avaliação com jovens de 15 e 16 anos de 70 países, que o Brasil ficou entre os piores índices nas áreas avaliadas, sendo elas matemática, português e ciências.

Diante desse cenário de dificuldades na educação e preparação para o mundo do trabalho, surge então a necessidade de buscar formas alternativas de atender às necessidades dos alunos com vistas a estimular a continuidade dos estudos e a desenvolver o aprendizado efetivo, para, no futuro, favorecer a inserção mais qualificada no mercado de trabalho, além de promover um melhor desenvolvimento de carreira e exercício pleno da cidadania. Para tanto, programas na área de Orientação Profissional, principalmente em Educação para a Carreira (estratégia desenvolvida para o contexto escolar e difundida principalmente no exterior), podem

contribuir com a escola na preparação de pessoas capazes de lidar com a complexidades dos desafios a serem enfrentados no mundo pós-moderno.

A Educação para a Carreira é uma forma de trabalhar o desenvolvimento de carreira no contexto educacional, e consiste em um esforço da comunidade e do sistema de ensino em relacionar educação e trabalho, no meio educativo de forma infusiva, com objetivo de promover a aquisição de competências necessárias para o desenvolvimento da carreira e de um sentido significativo de trabalho na vida das pessoas desde cedo, independentemente dos valores financeiros (Hoyt, 2005). Nas escolas, comumente a Educação para a Carreira pode ser desenvolvida de acordo com quatro modelos de intervenção: Modelo Extracurricular, que é realizado fora do horário regular de aula; modelo de disciplina própria ou modelo aditivo, oferecido por um período superior a um ano por professores ou orientadores; modelo integrado a uma disciplina geral ou modelo misto, o qual aborda o assunto em uma disciplina generalista; e modelo infusivo: Educação para Carreira de forma transversal nos conteúdos das disciplinas curriculares (Watts, 2001).

As práticas de Educação para a Carreira se desenvolvem em modalidades e formas distintas de intervenção, de acordo com as diferentes etapas do ciclo de ensino. Em geral contemplam conteúdos relativos ao conhecimento de si próprio, das possibilidades educativas e de trabalho, dos processos de tomada de decisão e de transições (Munhoz et al., 2016). Evidências mostram que a participação em atividades de carreira melhora as oportunidades dos estudantes (Tarigan & Wimbarti, 2011). Além disso, programas e módulos de intervenção em Educação para a Carreira têm se mostrado bastante efetivos no desenvolvimento da carreira (ABD-Hanid, 2007; Miles, 2008; Roaten, 2004). Estudos também têm mostrado um aumento no planejamento da carreira, maturidade profissional e autoeficácia (Amla, Abdullah, Mahmud & Ghavifekr 2013; McWhirter, Rasheed, & Crothers, 2000; O'Brien et al., 2000).

### **2.1.3 Justificativa e Objetivo**

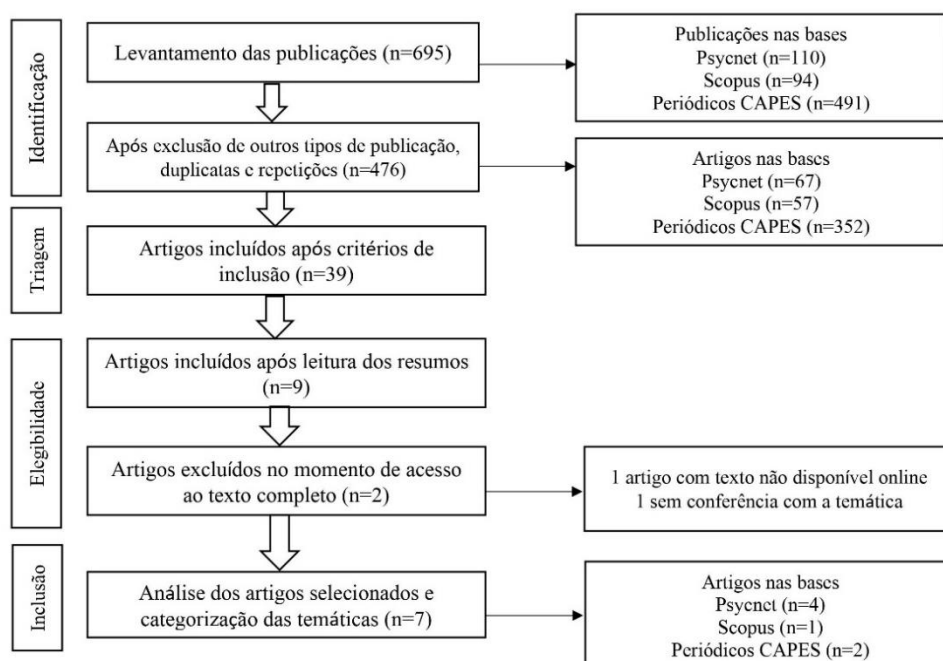
Dado que as intervenções de Educação para Carreira são geralmente eficazes para o esclarecimento e consciência da importância do trabalho, e que existem diversas modalidades de intervenção na área, com diferentes abordagens teóricas, objetivos e procedimentos, torna-se importante conhecer algumas das alternativas descritas na literatura, a fim de fundamentar a prática profissional e a escolha por abordagens adequadas às demandas de cada nível de ensino.

Sendo assim, o objetivo deste estudo é caracterizar os programas de Educação para a Carreira testadas empiricamente e publicadas nos últimos 20 anos (2000-2019) no âmbito internacional, considerando que estas são desenvolvidas predominantemente em países desenvolvidos.

#### **2.1.4 Método**

Para a revisão da literatura, foco deste estudo, foi realizada uma busca da produção por meio das palavras-chave “career education” (somente no título) e “program” (nos resumos, palavras-chave e título) nas bases de dados Psycnet, Scopus e Periódicos CAPES. Essas bases foram escolhidas por disponibilizarem publicações internacionais. A busca foi realizada usando a Rede Virtual Privada [VPN] de uma universidade pública, que oferece acesso aos pesquisadores, inclusive a textos que normalmente exigem taxa de pagamento para acesso ao texto completo. A busca foi realizada no período entre fevereiro e março de 2019. Os critérios de elegibilidade considerados foram: publicações disponíveis em periódicos revisados por pares; artigos publicados no período de 2000-2019; disponíveis nos idiomas português, inglês e espanhol; com acesso completo ao texto; e que abordassem a discussão de programas (ou intervenções) de Educação para a Carreira. Foi considerado critério de exclusão teses e dissertações, resenhas de livros e textos de introdução de edições especiais das revistas. A revisão sistemática foi organizada em quatro fases, Identificação (levantamento de todas as publicações encontradas através da busca com as palavras-chaves nas bases), Triagem (aplicação dos critérios de inclusão e exclusão), Elegibilidade (leitura dos resumos, para verificação de adequação do tema); e Inclusão (seleção dos artigos a serem analisados), as quais estão melhores descritas na Figura 1. O processo de revisão e as fases estabelecidas foram baseadas nas diretrizes recomendadas pelo protocolo PRISMA (Principais Itens para Relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises) (Moher, Liberati, Tetzlaff & Altman 2009). As informações analisadas nos sete artigos selecionados foram organizadas em cinco categorias: Modelos teóricos; Público-alvo; Instrumentos; Estrutura e procedimentos; Avaliação da intervenção; e Resultados dos programas.

Figura 1- Processo de levantamento e triagem dos artigos



Fonte: Autoria própria

### 2.1.5 Resultados e Discussão

A partir da revisão da literatura sete artigos foram selecionados. A Tabela 1 caracteriza essas publicações conforme as cinco categorias propostas para análise dos estudos, sendo elas os modelos teóricos, público-alvo, estrutura e procedimentos, avaliação e resultados dos programas. As características apresentadas na tabela serão apresentadas e discutidas a seguir, de acordo com as categorias de análise.

Tabela 1- Programas e categorias analisadas

Programa	Modelo Teórico	Público-Alvo	Instrumentos	Estruturas e Procedimentos	Avaliação	Resultados
Não específica (McWhirter, Rasheed & Crother, 2016) Estados Unidos	Teoria Social-Cognitiva de Carreira (SCCT; Lent & Brown, 1996; Lent, Brown, & Hackett, 1994)	166 alunos do 2º EM (97 M e 69 H) com idade média de 15 anos, de uma escola secundária urbana em uma cidade de tamanho médio do meio-oeste dos EUA	5 escalas	9 semanas, diariamente em uma aula obrigatória de 50 min. Os métodos envolveram atividades práticas, palestras, trabalho em pequenos grupos e palestrantes convidados.	Quantitativa, com pré-teste, pós-teste e follow-up	Benefícios positivos para a preparação entre escola e trabalho
The Future in Iowa Career Education (FICE) (Ali, Button, McCoy & Yang, 2012) Estados Unidos	Teoria Social-Cognitiva de Carreira (SCCT; Lent & Brown, 1996; Lent, Brown, & Hackett, 1994)	Alunos do 9º ano de três escolas (de 13 a 16 anos). Estudo de caso 1 – 83 participantes; Estudo de caso 2 – 56 participantes; Estudo de caso 3 - 67 participantes	5 escalas	Formatos diferentes: currículo implementado em aulas específicas, e currículo implementado em oficinas fora da escola.	Método misto, com pré-teste e pós-teste	Resultados obtidos nos 3 contextos indicaram aumentos na autoeficácia e aspirações de carreira
Community College Exploration Module (Talib et al., 2015) Malásia	Aspectos do comportamento relacionado à estratégias de aperfeiçoamento da carreira (Bandura, 1977; Holland, 1997) e modelo desenvolvimentista de Super (1957, 1971)	122 estudantes de graduação (56 M e 66 H, com 18 a 24 anos) escolhidos através de amostragem intencional de vários programas de estudo de uma faculdade comunitária.	1 questionário, 1 escala e 1 inventário	2 segmentos. 1º - focado no conhecimento da carreira (4 sessões). 2º - focou em habilidades de pesquisa de trabalho (5 sessões). 18 horas de intervenção em 9 semanas de duração.	Quantitativa, com pré-teste e pós-teste com grupo controle	Melhoras na capacidade de planejamento de carreira, autoeficácia e maturidade profissional entre os estudantes
Project HOPE (Ali, Brown & Loh, 2017) Estados Unidos	Teoria Social-Cognitiva de Carreira (SCCT; Lent & Brown, 1996; Lent, Brown, & Hackett, 1994)	Estudo 1 - 73 estudantes (13 a 14 anos) do 8º ano, Estudo 2 - 50 estudantes (12 a 15 anos) do 8º ano inscritos em uma das três	7 escalas	Estudo 1 (Piloto) e 2 - Intervenção ocorreu uma vez por semana por 5 semanas, com uma viagem de campo a uma universidade	Quantitativa, com pré-teste e pós-teste	Aumento na exploração de carreiras em ciências da saúde e da autoeficácia em matemática e ciências

		seções de uma aula de ciências.		após uma semana da sessão final.		
The Career Trek (Sutherland, Levine & Barth, 2005) Canadá	Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979)	33 participantes, considerados como "em risco" de não seguir o nível superior, de 22 graus de de 5/6 salas de aula de 8 escolas do centro de uma cidade canadense. 10 alunos foram selecionados para serem controle.	1 inventário e 3 escalas	20 sessões realizadas em 6 meses. 4 grupos, cada um começa em uma das três Instituições de ES participantes e depois de 5 semanas alternam. Ao todo são 95 horas de atividades, sendo 80 em sala de aula.	Método Misto, com Pré e Pós-teste com grupo controle. E análise de conteúdo de Creswell (2002) das entrevistas realizadas no início e fim do processo.	Contribuiu na percepção dos alunos academicamente "em risco", apontando suas habilidades e aumentando sua autoestima e motivação escolar em comparação com os alunos da população geral.
Não especifica (Ogawa & Okada, 2005) Japão	Não especifica	107 estudantes do 2º ano do EM que participaram de todas as sessões (51 H 56 M)	3 questionários	O programa teve 3 sessões: "vida de solteiro", "vida em família" e "vida de aposentado", nomeados de acordo com os três principais estágios do estilo de vida japonês. Foram realizadas 3 aulas de 50 minutos.	Quantitativa., com pré-teste e pós-teste	Foram desenvolvidas habilidades para a vida e planejamento da carreira.
Make Your Work Matter (Dik et al., 2011) Estados Unidos	Modelo de 5 fatores de Kosine	76 alunos da 8ª série, com média de idade de 14 anos (46 no grupo de intervenção e 30 no grupo controle)	18 escalas de item único e 11 perguntas abertas	Foram desenvolvidos 3 módulos no estudo piloto: Entrevista dos participantes com os pais, construção de um cartão de valores e o jogo One Village, que estimula o pensamento sobre a função social das ocupações. O grupo controle recebeu as aulas normais da instituição.	Método misto, estudo piloto com pré-teste e pós-teste com grupo controle	Houve melhorias significativas nas atitudes de desenvolvimento de carreira quando comparado ao grupo controle.



H= Homens; M= Mulheres; EM =Ensino Médio

A análise da produção mostrou um predomínio de programas baseados no modelo referencial sócio-cognitivo de carreira (Ali, Button, McCoy & Yang, 2012; Ali, Brown & Loh, 2017; McWhirter; Rasheed & Crother, 2016). Porém, outros modelos de carreira também foram empregados (Dik et al., 2011; Talib et al., 2015; Sutherland, Levine & Barth, 2005) e um estudo não especificou o modelo teórico utilizado (Ogawa & Okada, 2005). As teorias têm como função a compreensão de fenômenos complexos, além de fazer previsões sobre o futuro e indicar a adoção de determinadas técnicas (Krumboltz, 1994). Elas podem apontar o formato de intervenções com objetivos diversos e definidos a partir da pluralidade dos indivíduos a quem se destinam esses programas (Barros, 2010). No estudo, ao trazer os referenciais teóricos usados é possível então compreender algumas das propostas dos programas, que evidenciam certas tendências e também especificidades, como a relação entre o público-alvo (adolescentes em geral) e o modelo de intervenção. Contudo, a relação entre teoria e intervenção nem sempre fica evidente, como foi observado em um dos estudos analisados, no qual não se especifica qual o modelo teórico usado para construção da intervenção (Savickas, 1996).

O público-alvo das intervenções em carreira pode variar conforme o objetivo da mesma (Barros, 2010). Em sua maioria, os programas analisados eram destinados a adolescentes, predominantemente do ensino fundamental II (Ali et al., 2012; Ali et al., 2017; Dik et al., 2011; McWhirter et al., 2016; Ogawa & Okada, 2005; Sutherland et al., 2005). Dado que esses programas focalizam a Carreira, a qual é desenvolvida em escola com objetivo de promover a aquisição de competências necessárias para o desenvolvimento da carreira e de um sentido significativo de trabalho na vida das pessoas desde cedo, faz sentido que a maioria dos programas tenham sido desenvolvidos com indivíduos dessa faixa etária (Hoyt, 2005). Quanto aos instrumentos percebe-se que foram usados diversos tipos e quantidades para avaliação dos programas. Também foi observada uma grande variedade nas formas de intervenção, que eram desenvolvidas por meio de módulos breves à processos com meses de duração e com atividades também variadas. Com relação aos resultados dessas intervenções, estes foram avaliados de forma quantitativa ou por métodos mistos e predominantemente com medidas pré e pós-intervenção. As práticas de Educação para a Carreira se desenvolvem em modalidades e formas distintas de intervenção, sendo assim as características de seus programas também são diversas, incluindo os instrumentos e formas de avaliação e a estrutura das intervenções (Munhoz et al., 2016). Por fim, os programas de Educação para Carreira tiveram resultados positivos, sendo eles em diversos aspectos do desenvolvimento acadêmico e da carreira. Conforme apontado por

Miles (2008), programas e módulos de intervenção em Educação para a Carreira têm se mostrado bastante efetivos no desenvolvimento da carreira. Dessa forma, faz sentido que os programas analisados no presente estudo apresentem mudanças positivas nos participantes após o processo interventivo.

### **2.1.6 Considerações Finais**

O objetivo deste estudo foi caracterizar os programas de Educação para a Carreira testadas empiricamente e publicadas nos últimos 20 anos no âmbito internacional. Dado esse objetivo, pode-se dizer que o presente estudo contribuiu no sentido de possibilitar a integração de informações dos estudos analisados, destacando certas tendências e semelhanças entre os programas, dentre elas a predominância no desenvolvimento de programas com adolescentes, e com resultados positivos, que mostram a eficácia desses programas; além de suas características, ainda que distintas. Quanto às limitações do estudo, destaca-se o fato de que não foram utilizados juízes na busca e análise dos artigos, o que pode gerar certo viés nesse processo. Além disso, a busca foi realizada exclusivamente em publicações internacionais, porém seria pertinente buscar na literatura nacional, ainda que as propostas de Educação para a Carreira, ainda sejam pouco exploradas no país e publicadas em formato de artigos. Sugere-se que faça um levantamento usando outros tipos de publicações, tais como teses, dissertações e capítulos de livros, que poderiam conter esse conteúdo a nível nacional.

Os achados do presente estudo permitem concluir que é fundamental conhecer a ampla gama de características dos programas de Educação para Carreira. Os quais desde que bem estruturados e condizentes com os objetivos e público-alvo, podem ser importantes não apenas como uma forma de atribuir sentidos aos estudos e ao trabalho, mas também como contributo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso permite refletir acerca da implementação de programas em instituições de ensino como uma possibilidade de favorecer maior engajamento acadêmico dos alunos e, sobretudo, o desenvolvimento da carreira ao longo da vida, como estímulo à construção do futuro como resposta aos inúmeros desafios para a vida e a carreira no século XXI.

### **2.1.7 Referências**

- Abd-Hanid, H. (2007) *The effectiveness of career exploration stage of career development in secondary schools in Dungun district of Terengganu*. Unpublished Doctoral Dissertation, Universiti Putra Malaysia, Serdang.
- Ali, S. A., Brown, S. D. & Loh, Y. (2017). Project HOPE: Evaluation of Health Science Career Education Programming for Rural Latino and European American Youth. *The Career Development Quarterly*, 65, 57-71. doi: 10.1002/cdq.12080
- Ali, S. R., Button, C. J., McCoy, T. T. H. & Yang, L-Y (2012). Career Education Programming in Three Diverse High Schools: A Critical Psychology—Case Study Research Approach. *Journal of Career Development*, 39(4), 357-385. doi: 10.1177/0894845311398131
- Amla, S., Abdullah, S. M. S., Mahmud, Z. & Ghavifekr, S. (2013). A structured career intervention program for academically challenged students. *Asia Pacific Education Review*, 14 (2), 209-219. doi:10.1007/s12564-013-9259-8
- Assunção-Matos, A. & Bicalho, P. P. G. de. (2016). O trabalho, a terceirização e o Legislativo brasileiro: Paradoxos e controvérsias. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, (16) 2, 120-129. doi: 10.17652/rpot/2016.2.644
- Barros, A. F. (2010). Desafios da psicologia vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11 (2) 165-175. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167933902010000200002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902010000200002&lng=pt&tlng=pt).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castro, A. M. D. A. (2008). Mudanças no mundo do trabalho: impactos na política de Formação de professores. *Trabalho & Educação*, 17(1), 77-92. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8569>.
- Dik, B. J., Steger, M. F. Gibson, A. & Peisner, W. (2011). Make Your Work Matter: Development and pilot evaluation of a purpose-centered career education intervention. *New Directions For Youth Development*, 132, 59-73. doi: 10.1002/yd.428

- Hartung, P. J., Porfeli, E. J.; Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly*, 57 (1), 63-74. doi:10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x
- Hoyt, K. B. (2005). Career education as a federal legislative effort. In: K. B., Hoyt, (Org.) *Career education: history and future* (pp. 3-74). Oklahoma: National Career Development Association.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2017). *Indicadores Educacionais*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>.
- Krumboltz, J. D. (1994). Improving career development theory from a social learning perspective. In K. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 9-31). Palo Alto: CPP Books.
- Brasil (1996). *Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: Presidência da República, Casa Civil.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79–122.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (1996). Applying social cognitive theory to career counseling: An overview. *Career Development Quarterly*, 44, 310-321.
- McWhirter E. H. M., Rasheed, S. & Crothers, M. (2000). The Effects of High School Career Education on Social-Cognitive Variables. *Journal of Counseling Psychology*, 47 (3), 330-341, 2000.
- Miles J. (2008). *The impact of a career development programme on career maturity and academic motivation*. Unpublished Master's Thesis, University of East London, London.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLOS Medicine: A Peer-Reviewed Open-Access Journal*, 6 (7). doi: 10.1371/journal.pmed.1000097

- Munhoz, I. M. S. & Melo-Silva L. L. (2012). Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (2), 291-298, 2012.
- Munhoz, I.M.S., Melo-Silva, L.L. & Audibert, A. (2016). Educação para a carreira: pistas para inter-venções na educação básica. In: R.S. Levenfus (org.). *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos* (pp.41-63). Porto Alegre: Artmed.
- O'Brien, K. M., Bikos, L.H., Epstein, K.L., Flores, L.Y., Dukstein, R.D & Kamatuka, N.A. (2000). Enhancing the career decision-making self-efficacy of upward bound students. *Journal of Career Development*, 26 (4), 277–293. doi:10.1177/089484530002600404
- Ogawa, I. & Okada, M. (2005). Looking to the future: a new career education programme. *International Journal of Consumer Studies*, 29 (3), 261–272. doi: 10.1111/j.1470-6431.2005.00415.x
- Organization for Economic Co-operation and Development (2016). *Programme for International Student Assessment (PISA): PISA 2015 results*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>.
- Pauli, R. C. de., Nakabashi, L. & Sampaio, A. V. (2012). Mudança estrutural e mercado de trabalho no Brasil. *Brazilian Journal of Political Economy*, 32 (3), 459-478. doi: 10.1590/S0101-31572012000300007
- Roaten, G. (2004). *The effects of a career development intervention on the career decision making skills of high school students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University, College Station.
- Savickas, M. L. (1996). Introduction: Toward convergence between career theory and practice. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147 – 186). New York: Wiley.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of career: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Row.

- Super, D. E. (1971). *The psychology of career*. New York: Harper & Row.
- Sutherland, D., Levine, K. & Barth, B. (2005). Investigating the impact of a career education program on school engagement. *Canadian Journal of Urban Research*, 14 (1), 131-157, 2005. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/44321018>
- Talib, J. A., Salleh, A., Amat, S., Ghavifekr, S., & Ariff, A. M. (2015). Effect of career education module on career development of community college students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, v.15, p. 37–55, 2015.
- Tarigan, M. S. W. & Wimbari, S. (2011). Career planning program to increase career search self-efficacy in fresh graduates. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 11 (4), 75–87. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.878.8562&rep=rep1&type=pdf>
- Watts A. G. (2001). Career education for young people: rationale and provision in the UK and others European countries. *International Journal Educational Vocational Guidance*, 1 (3), 209-222.

## **2.2 Programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais: revisão sistemática da literatura**

Nesta seção apresenta-se o manuscrito submetido à revista *Psicologia em Pesquisa*. Ele é de autoria de Dayane Barbosa e Lucy Leal Melo-Silva. O comprovante de submissão desta revisão encontra-se no Anexo B.

### **2.2.1 Resumo**

A aquisição de habilidades/competências socioemocionais é essencial para o desenvolvimento da pessoa, refletindo nas relações sociais em contextos educacionais e de trabalho. Este estudo objetivou caracterizar programas de intervenção que focalizam a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades/competências socioemocionais, publicados entre 2011 e 2020. A busca foi realizada nas bases SciELO, MEDLINE, PePSIC, PsycNET e Scopus, usando os descritores socioemocional AND programa e socioemotional AND program. Foram localizados 677 artigos dos quais 28 foram considerados na análise. Organizaram-se as informações em seis categorias: modelos teóricos, objetivos dos programas, público-alvo, estrutura e procedimentos, avaliação e resultados dos programas. Conclui-se que as intervenções socioemocionais podem incluir conteúdos, processos e públicos-alvo diversos e, de forma geral, objetivam promover o desenvolvimento e a aprendizagem socioemocional.

**Palavras-chave:** Habilidades socioemocionais; Aprendizagem socioemocional; Competências socioemocionais; Programas socioemocionais.

### **2.2.2 Abstract**

The acquisition of socioemotional skills/competences is essential for the development of the person, reflecting on social relationships in educational and work contexts. This study aimed to characterize intervention programs that focus on learning and developing socioemotional skills / competences, published between 2011 and 2020. The search was carried out on the SciELO, MEDLINE, PePSIC, PsycNET and Scopus databases, using the socioemotional AND program and socioemotional AND descriptors program. 677 articles were found, of which 28 were considered in the analysis. The information was organized into six categories: theoretical

models, program objectives, target audience, structure and procedures, program evaluation and results. It is concluded that socio-emotional interventions may include diverse content, processes and target audiences and, in general, aim to promote socio-emotional development and learning.

**Keywords:** Socioemotional skill; Socioemotional learning; Socioemotional competences; Socioemotional programs.

### 6.2.3 Resumen

La adquisición de habilidades/competencias socioemocionales es fundamental para el desarrollo de la persona, reflexionando sobre las relaciones sociales en contextos educativos y laborales. Este estudio tuvo como objetivo caracterizar los programas de intervención que se enfocan en el aprendizaje y desarrollo de habilidades/competencias socioemocionales, publicados entre 2011 y 2020. La búsqueda se realizó en las bases de datos SciELO, MEDLINE, PePSIC, PsycNET y Scopus, utilizando el programa socioemocional AND y socioemocional AND programa de descriptores. Se encontraron 677 artículos, de los cuales 28 fueron considerados en el análisis. La información se organizó en seis categorías: modelos teóricos, objetivos del programa, público objetivo, estructura y procedimientos, evaluación del programa y resultados. Se concluye que las intervenciones socioemocionales pueden incluir contenidos, procesos y públicos objetivo diversos y, en general, tienen como objetivo promover el desarrollo socioemocional y el aprendizaje.

**Palabras clave:** Habilidades socioemocionales; Aprendizaje socioemocional; Competencias socioemocionales; Programas socioemocionales.

### 2.2.4 Introdução

Conhecidas como uma das “*soft skills*”, as habilidades ou competências socioemocionais vêm sendo estudadas e discutidas em variados contextos, sobretudo nos da Educação e do Trabalho, implicando na diversidade de seus significados e mesmo na forma como os conceitos são definidos. Para fins deste estudo são adotados dois referenciais o das competências socioemocionais de Gondim, Morais e Brantes (2014) e o das habilidades socioemocionais De Fruyt, Wille e John (2015). Gondim, Morais e Brantes (2014), no contexto brasileiro, definem competências socioemocionais como um construto amplo, no qual se inclui



a inteligência emocional, a regulação emocional, a criatividade emocional e as habilidades sociais. As competências nessa perspectiva constituem um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes sobre si e os outros com o objetivo de promover o bem-estar pessoal e a melhora das relações sociais, por meio da consciência, da expressão, da regulação e da administração das emoções. Por sua vez, para De Fruyt et al. (2015), no contexto internacional, as *socioemotional skills* (traduzida para habilidades socioemocionais) também podem ser definidas como características individuais que se originam da interação recíproca entre preditores biológicos e fatores ambientais, que são manifestas em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, e continuam a se desenvolver por meio de experiências de aprendizagem informal ao longo da vida. A aquisição de habilidades/competências socioemocionais é essencial para o desenvolvimento pessoal, o sucesso acadêmico e a adaptação ao trabalho, como destacam Primi, Santos, John e Fruyt (2016). Essas habilidades/competências também são vistas como de grande importância para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes, para a promoção do bem-estar, além de ser um fator de proteção para crianças em situação de risco. Quando há falha na aquisição dessas habilidades podem ocasionar dificuldades pessoais, sociais e acadêmicas (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Alguns estudos de intervenção destacam que níveis mais altos de desenvolvimento socioemocional têm sido associados a menor sintomatologia depressiva (Garcia et al., 2019; Pavoski et al., 2018), na maior percepção do autoconceito do indivíduo (Coelho et al 2014; Gubbels et al., 2014) e na exploração de carreira (Leal et al., 2020).

Visto que o desenvolvimento socioemocional se inicia ainda na infância, promover por meio de programas educacionais a aquisição de tais competências torna mais fácil a aquisição e manutenção dessas habilidades e, conseqüentemente, de padrões de vida mais saudáveis (Ortega-Navas, 2010). Isto posto, observa-se que, nos últimos anos, houve aumento nas iniciativas e nos programas na área de desenvolvimento socioemocional (Durlak et al., 2011), destacando-se os programas escolares baseados na aprendizagem socioemocional (*Socio-Emotional Learning* [SEL]) como bastante eficazes. O *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* [CASEL] (2003) define a SEL como um processo no qual são desenvolvidos conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para entender e gerenciar emoções, definir e alcançar objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos, e tomar decisões de forma responsável. Conforme evolução desse aprendizado, crianças e adultos ampliam seu repertório para lidar

com as responsabilidades do cotidiano e de situações adversas, o que resulta no sucesso pessoal, acadêmico, e na carreira (Kipp, 2017).

Intervenções baseadas na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional têm apresentado efeitos positivos em diversas variáveis. As intervenções divergem nos métodos, na população atendida e nos métodos de avaliação (Evans, Murphy & Scourfield, 2015). Assim, algumas questões foram formuladas para esta revisão. Quais as principais características dos programas socioemocionais? Quais modelos teóricos os embasam? Com quais objetivos são delineados? A quem atendem? Como funcionam? Quais estruturas, procedimentos e estratégias de avaliação são utilizados? Quais os resultados obtidos?

Com vistas a responder a essas indagações, foi realizada uma revisão sistemática da literatura com objetivo de caracterizar programas de intervenção que focalizam a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades/competências socioemocionais testados empiricamente e publicados em uma década (2011-2020) no âmbito nacional e internacional. Espera-se com este estudo mapear o estado da arte, e sistematizar informações sobre modelos teóricos que subsidiam as intervenções, a população atendida, os procedimentos e técnicas utilizados nos estudos analisados, com vistas a observar tendências no campo das intervenções e lacunas para investigações.

### **2.2.5 Método**

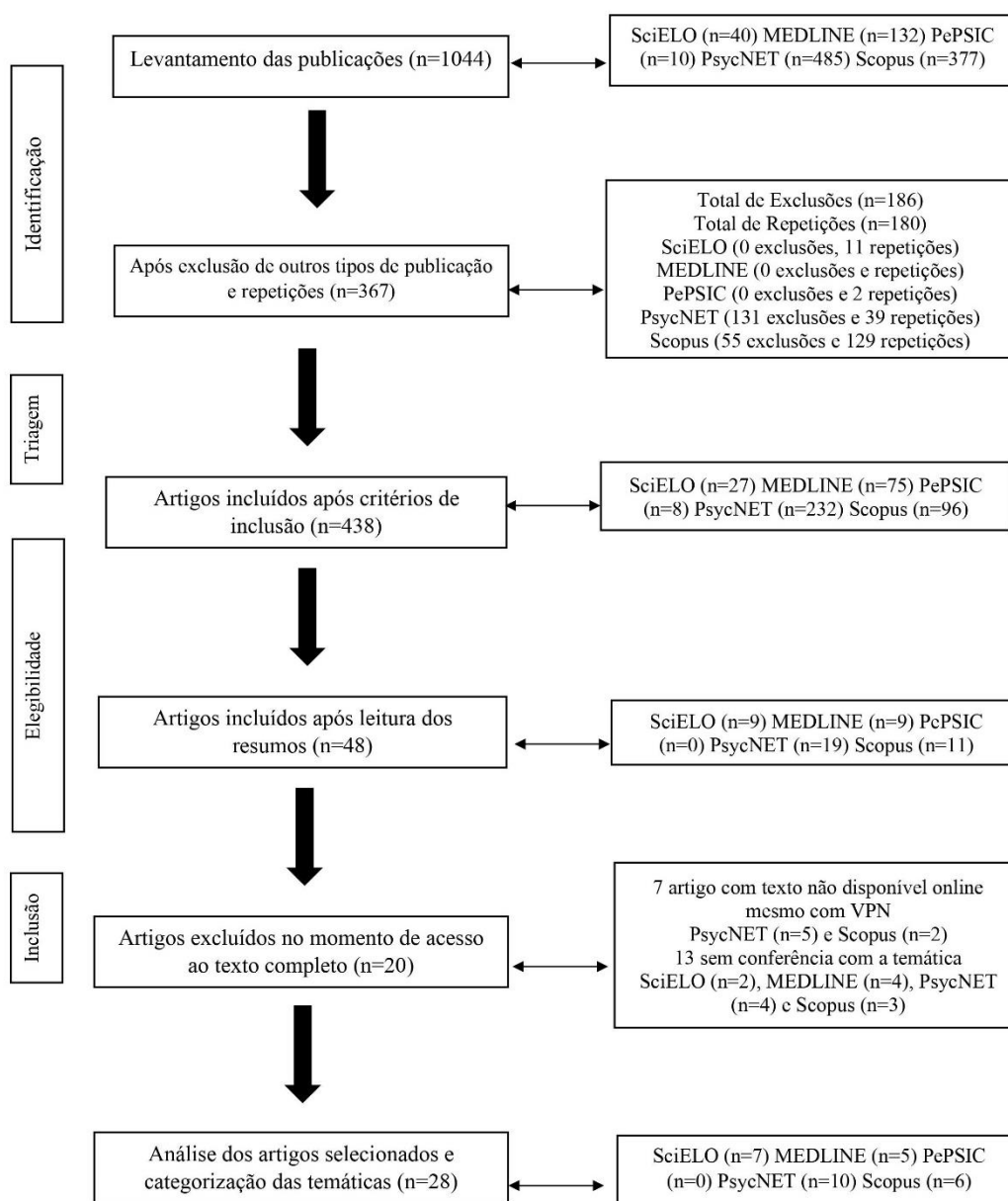
Esta revisão sistemática da literatura é baseada nas diretrizes recomendadas pelo protocolo PRISMA (Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises). O método consiste na revisão de uma questão de interesse visando identificar, selecionar e avaliar quais publicações são importantes para, posteriormente, coletar e analisar dados dos estudos que serão incluídos na revisão. Cumpre destacar que a recomendação PRISMA consiste em um *checklist* com 27 itens, do título ao seu financiamento. Tais diretrizes têm como objetivo auxiliar os autores a melhorarem o relato de revisões sistemáticas (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, 2009). Esta revisão sistemática foi organizada em quatro fases: (a) *Identificação* (levantamento de todas as publicações); (b) *Triagem* (seleção dos artigos segundo os critérios de inclusão); (c) *Elegibilidade* (leitura dos resumos e verificação de sua relação com os objetivos e temática, além da disponibilidade dos artigos na íntegra); e (d) *Inclusão* (análise dos artigos selecionados). Na fase de *Identificação* foi realizado um levantamento geral de produções de literatura sobre programas que focalizam a temática socioemocional

(aprendizagem e desenvolvimento de habilidades/competências socioemocionais). Para tanto, foram utilizados os descritores em português “socioemocional” AND “programa” e em inglês “*socioemotional*” AND “*program*”, considerando a busca nos títulos, resumos e palavras-chave. Embora essas palavras-chave não constem como descritores na Terminologia em Psicologia da APA e da Biblioteca Virtual em Saúde, as mesmas foram escolhidas pela frequência com que são utilizadas em artigos da área. A busca foi realizada nas bases de dados SciELO, MEDLINE, PePSIC, PsycNET e Scopus. Optou-se por essas bases de dados por oferecerem as publicações nacionais e internacionais disponíveis em meio eletrônico. Deve-se ressaltar que a busca foi realizada usando a Rede Virtual Privada [VPN] de uma universidade pública, que oferece acesso livre a textos completos. A busca foi realizada inicialmente no período entre fevereiro e março de 2019 e, posteriormente, em janeiro de 2020 para atualização. A seleção dos artigos foi feita com base nos seguintes critérios de inclusão: (a) estudos revisados por pares, (b) publicados no período de 2011-2020, e (c) redigidos em português, inglês ou espanhol. Os critérios de exclusão estabelecidos foram: teses e dissertações, resenhas de livros e textos de introdução de edições especiais das revistas. Foram encontrados inicialmente 1044 publicações, das quais 367 foram excluídas, sendo 186 por não serem artigos e 180 por serem artigos repetidos entre as bases de dados, como mostra a Figura 1.

Na etapa de Triagem, foi realizada seleção de acordo com os critérios de inclusão. Dos 677 artigos, 239 foram excluídos por não serem revisados por pares, não se enquadrarem no período de 2011 a 2020 e por estarem em outros idiomas. Ou seja, 438 estudos atenderam aos critérios de inclusão. Na terceira etapa, de Elegibilidade, foi feito um refinamento dos 438 artigos selecionados após os critérios de inclusão, a partir da leitura dos resumos, verificando a adequação do conteúdo dos artigos aos objetivos da revisão. Sendo assim, foram considerados apenas os artigos cujos resumos abordavam explicita e especificamente o desenvolvimento de programas que objetivavam a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades/competências socioemocionais. Ao todo, 48 artigos tinham resumos que se adequavam ao conteúdo. Contudo, 20 foram excluídos no momento de acesso ao texto completo, sete por não oferecer acesso completo ao texto mesmo com o uso de VPN, e 13 que não se enquadravam na temática, ainda que nos resumos contivessem as especificações exigidas. Na fase final de Inclusão dos artigos no corpus de análise, 28 artigos foram considerados pertinentes ao objetivo do presente estudo. Os 28 programas encontram-se no Apêndice F. São seis programas da Espanha, quatro de Portugal, quatro dos Estados Unidos, quatro do Brasil, três do Chile, e outros países com um estudo cada: Finlândia, Holanda, Reino Unido, Croácia, Austrália, Colômbia, Argentina. A

partir da leitura aprofundada dos artigos selecionados, foi realizada a análise e a compilação dos resultados, a fim de sistematizar os achados relativos aos programas que focalizavam a temática socioemocional, seja na promoção da aprendizagem ou no desenvolvimento de habilidades/competências socioemocionais. As informações foram organizadas em seis categorias: (a) Modelos teóricos; (b) Objetivos dos programas; (c) Público-alvo; (d) Estrutura e Procedimentos; (e) Avaliação; e (f) Resultados dos programas.

Figura 1 - Fases do processo de revisão sistemática baseadas no protocolo PRISMA



## 2.2.6 Resultados e Discussão

### 2.2.6.1 Modelos Teóricos

Modelos teóricos são construções hipotéticas, baseadas em teorias, que servem como explicação e esclarecimento de uma realidade concreta (Japiassu & Marcondes, 1989). Essas teorias devem fundamentar e desenhar intervenções embasadas em metodologias que contemplem a diversidade de objetivos e dos diversos contextos e indivíduos, considerando suas particularidades (Barros, 2010). Contudo, como apontado por Evans et al. (2015), quando se trata de programas de aprendizado socioemocional, existe uma grande variabilidade de métodos e modelos adotados e essa inconsistência continua a ser um desafio significativo para intervenções de aprendizagem socioemocional.

Dentre os artigos analisados, alguns não apresentam ou não especificam qual foi o modelo teórico utilizado para desenvolver a intervenção, são eles: Faria, Esgalhado e Pereira (2019), Garaigordobil et al. (2016), Kiviruusu et al. (2016), Romero et al. (2019) no contexto espanhol; Pereira e Marques-Pinto (2017), no contexto português; Zyga et al. (2018), no contexto estadunidense; Merino et al. (2014) no contexto chileno; Mensurado et al. (2020) no contexto argentino; Boyes et al. (2020) no contexto australiano; e Leal et al. (2020) no contexto brasileiro. É importante destacar que alguns destes estudos, embora não especifiquem o modelo teórico, apontam que várias fontes foram usadas para a elaboração das atividades. Outros, embora não explicitem o modelo teórico, apresentam informações quanto à origem do programa, como mostra o estudo de Chaux et al. (2017), no contexto colombiano, no qual se explicita que o programa *Classrooms in Peace* foi baseado em outro já desenvolvido, o *Boston-Based Program Voices Reading* (Walker, Selman & Snow, 2008). O programa estadunidense *Circle of Education – Music based school-readiness program* (Ritblatt et al., 2013) foi desenvolvido com base nos resultados e demandas apresentados no *Desired Results Developmental Profile (DRDP)* do *California Department of Education* (2010). E o Projeto *MaiSaúdeMental* (Costa et al., 2020) também se embasou nas “expressões faciais de 6 emoções básicas dos Mochinhos da Sabedoria” um projeto desenvolvido por Costa (2012). Além disso, os autores fazem uso do Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey (1997) que visa o desenvolvimento de competências da Percepção Emocional (Costa et al., 2020).

Por sua vez, o *CRECES Programme* de Bermejo-Martins et al. (2018), desenvolvido no contexto espanhol, registra o quadro teórico integrativo baseado em quatro modelos: (a) Modelo

da Saúde Positiva (Antonovsky, 1991), (b) Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979), (c) Modelo Social Desenvolvimentista (Bandura & Walters, 1977), e (d) Teoria da Mente (Premack & Woodruff, 1978). O *Método Friends* de Pavoski et al. (2018) e Garcia et al. (2019) registra como base teórica as Técnicas Cognitivo-Comportamentais, com aportes da Psicologia Positiva e da Neurociência. Enquanto o *Thinking Emotions*, de Giménez-Dasí et al. (2017) se embasa na Filosofia para Criança [Pfc] (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980). O *BASE - Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional* (Berger et al., 2014; Milic et al., 2013) desenvolvido no Chile e o programa espanhol de Sidera et al. (2019) seguem os postulados teóricos da aprendizagem socioemocional (Durlak et al., 2011). Além disso, dois programas se embasam no *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2005), sendo eles o *Project Positive Attitude* (Coelho, 2014) e o *Emotional Education Program for Teachers* (PEEP) (Masques et al., 2020), desenvolvidos no contexto português e brasileiro respectivamente.

Ainda no que diz respeito aos modelos teóricos, o estudo holandês de autoria de Gubbels et al. (2014) se embasou na Teoria Triárquica da Inteligência Humana de Sternberg (1985). O *Early Heartsmarts* (EHS) desenvolvido por Bradley et al. (2012), no contexto estadunidense, se baseou em pesquisas da psicofisiologia das Emoções e comunicação coração-cérebro (Armour, 1994; Van der Molen, Somsen & Orlebeke, 1895). Também desenvolvido nesse contexto, o *Project Step-Up* (Gopalan et al., 2013) aplicou conceitos da Teoria da Ação Social (SAT; Ewart, 1991). O *Program CARE for Teachers*, de origem croata, inspirou-se em intervenções baseadas em *Mindfulness* (MBIs). No que lhe concerne, o *Pyramid Club* (Jayman et al., 2019), desenvolvido no Reino Unido, se embasa na Teoria de Mudança do próprio *Pyramid Club* (Hughes, 2014).

Em síntese, nem todos os estudos deixam claro qual o modelo teórico que subsidia os programas. Entre os estudos que registram algum modelo teórico observa-se diversidade, sem predomínio de alguma teoria. Esta análise permite concluir que falta clareza no delineamento dos programas e/ou nos estudos sobre os referidos programas, dificultando a reprodução dos mesmos em outros contextos e a própria avaliação da intervenção. Tornar claro o modelo teórico utilizado, além de aumentar as evidências de efetividade do programa, pode vir a facilitar a identificação de quais programas apresentam efeitos e mudanças efetivas no que se propõem a avaliar e em quais grupos populacionais é possível verificar tais resultados. Sendo assim, pode-se concluir que embora exista embasamento em aportes teóricos, a dificuldade de

universalizar os programas e, conseqüentemente, seus modelos, ainda é muito presente no campo de estudo das intervenções sobre aprendizagem socioemocional.

#### *2.2.6.2 Objetivos dos Programas*

De forma geral, intervenções visando a aprendizagem socioemocional no âmbito educacional têm como objetivo promover as habilidades/competências socioemocionais e prevenir problemas de desenvolvimento decorrentes da falha na aquisição dessas competências (CASEL, 2005). Nota-se, com relação aos objetivos dos estudos analisados, que todos apresentavam em algum nível a finalidade de desenvolver as competências e as habilidades socioemocionais, corroborando as premissas de CASEL (2005). Entretanto, em alguns dos estudos analisados certas variáveis foram avaliadas em conjunto. De acordo com os estudos de Garaigordobil et al. (2016), de Romero et al. (2019), e de Sidera et al. (2019) na Espanha; o de Chaux et al. (2017), na Colômbia, e o de Gopalan et al. (2013), nos Estados Unidos, os programas tiveram como objetivo, além da promoção das competências socioemocionais, a prevenção ou o manejo de situações de bullying, de agressividade e problemas de comportamento. Já os estudos de Cardoso-Moreno et al. (2015), na Espanha, de Faria et al. (2019), em Portugal, de Gubbels et al. (2014) na Holanda, de Bradley et al. (2012) e Zyga et al. (2018) nos Estados Unidos, tiveram como objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais e o desenvolvimento de outras habilidades executivas e cognitivas. O estudo brasileiro de Garcia et al. (2019), para além das competências socioemocionais, também objetivou diminuir sintomas de ansiedade e de depressão. Por sua vez, Leal et al. (2020), além de visar o desenvolvimento de competências socioemocionais, incluiu em seu programa brasileiro a promoção de competências de carreira.

Conforme observado na meta-análise de Durlak et al. (2011), as intervenções baseadas na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional têm apresentado efeitos positivos em diversos aspectos, além de promover o desenvolvimento de habilidades/competências socioemocionais, destaca-se a promoção de comportamentos sociais, para lidar com problemas de conduta, agressividade, estresse e performance acadêmica (Durlak et al., 2011). Tais conclusões favoráveis aos programas socioemocionais fortalecem as investigações sobre intervenções na área, assim como permitem refletir sobre possibilidades para trabalhos futuros. Dentre as possibilidades para novos estudos, sugere-se a avaliação de outras variáveis em

conjunto com a aprendizagem socioemocional, conseguindo assim alcançar efeitos inéditos daqueles já encontrados nos estudos destacados anteriormente.

### *2.2.6.3 Público-Alvo*

Para CASEL (2003) a aprendizagem e a aquisição das habilidades/competências socioemocionais é um processo que abarca tanto crianças quanto adultos. Ou seja, não existe uma especificidade em relação ao público-alvo a ser abarcado nos programas com enfoque na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades/competências socioemocionais. Entretanto, as publicações mostram foco principalmente em programas desenvolvidos com crianças, adolescentes ou ambas as faixas de idade. São exceções os estudos de Mihić et al. (2020) e de Marques et al. (2020), ambos desenvolvidos com adultos (professores) no contexto croata e brasileiro, respectivamente. Além disso, nos estudos que especificaram as idades, a faixa etária dos participantes nesses programas varia entre quatro e quinze anos. Com exceção os programas desenvolvidos por Mihić et al. (2020) e por Marques et al. (2020), sendo que no primeiro destinado aos professores com idades entre 23 a 63 anos. Entre os 28 estudos, 15 foram desenvolvidos exclusivamente com crianças. No contexto espanhol são eles: Bermejo-Martins et al. (2018), Giménez-Dasí et al. (2017), Cardoso-Moreno et al. (2015) e Romero et al. (2019). No Chile foram os estudos de Merino et al. (2018) e Milic (2013). Nos Estados Unidos os estudos desenvolvidos por Bradley et al. (2012) e Riblatt et al. (2013). Na Colômbia é o estudo de Chaux et al. (2017). Na Finlândia é o de Kiviruusu et al. (2016). Na Austrália é o de Boyes et al. (2020). Em Portugal é o estudo de Pereira e Marques-Pinto (2017). E, no Brasil, são os estudos de Pavoski et al. (2018) e de Garcia et al. (2019).

Três estudos focalizam intervenções com crianças e adolescentes, o de Faria et al. (2019) e Campos et al. (2020) em Portugal e o de Zyga et al. (2018) nos Estados Unidos. Oito estudos focalizam intervenções com adolescentes, sendo os de Garaigordobil, et al. (2016) e de Sidera et al. (2019), da Espanha, o de Merino et al. (2014) no Chile, o de Leal et al. (2020) no Brasil, o de Gopalan et al. (2013) nos Estados Unidos, o de Jayman et al. (2019) no Reino Unido, o de Coelho et al. (2014) em Portugal e o de Mesurado et al. (2020) na Argentina.

O predomínio dos estudos com crianças se deve ao fato de que é na primeira infância que as competências e as habilidades socioemocionais são mais maleáveis, segundo a Teoria dos Cinco Traços de personalidade de McCrae e Costa (Feist, Feist & Roberts (2015)). Dentre os programas analisados que se dedicaram a essa faixa etária, destacam os estudos de Bermejo-



Martins, López-Dicastillo e Mujika (2018), Giménez-Dasí et al. (2017) e Pavoski et al. (2018), cujos resultados apresentaram efeitos positivos na aquisição de competências socioemocionais e, respectivamente, na adoção de hábitos saudáveis, no conhecimento das emoções, nas estratégias de regulação e nas competências sociais, e ainda no desenvolvimento de habilidades para a vida. Visto que o desenvolvimento se inicia na infância, ensinar e promover as competências socioemocionais em crianças é um meio de inseri-las ainda nessa fase (Ortega-Navas, 2010). Além disso, segundo Weare e Nind (2011), intervenções escolares, principalmente aquelas visando à promoção e ao desenvolvimento dos domínios socioemocionais podem e devem começar o mais cedo possível. Todos os estudos envolveram participantes de ambos os sexos. Quanto ao público-alvo, cinco estudos (Boyes et al., 2020; Cardoso-Moreno et al., 2015; Faria et al., 2019; Gubbels et al., 2014; Zyga et al., 2018) tiveram como objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais em indivíduos com diagnóstico de deficiência intelectual ou algum diagnóstico psiquiátrico. Nesse sentido, Rabelo, Marinho, Melo e Dantas (2016), apontam a efetividade da educação socioemocional na inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, uma vez que a partir dessa prática é ofertada uma nova perspectiva para esses indivíduos, pois o foco não estaria nas limitações, mas nas potencialidades.

Isso posto, pode-se concluir que programas que objetivam a promoção de competências e habilidades socioemocionais são relevantes para serem implantados em contextos educativos, com diferentes grupos populacionais e culturas. Assim, os estudos que priorizam a primeira infância, como destacado anteriormente, seguidos dos que focalizam a adolescência são úteis como pistas motivadoras para proposições de programas na educação infantil e na educação básica. São proposições em consonância com a Agenda Mundial de inclusão social das próximas gerações, para lidar com as velozes transformações no modo de viver, nas relações interpessoais, na escola e no mundo do trabalho. Constituem novos desafios para os programas educativos e sociais que objetivam desenvolver as competências socioemocionais, fortes aliadas das cognitivas e das técnicas. Esses três tipos de competências podem ser adquiridos durante toda a vida, mas a primeira infância, como mostra esta revisão, é o período ideal para aprender a maioria das competências, que podem ser rapidamente acumuladas e dar bases mais seguras para o jovem se preparar para a vida e a carreira em um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo.

#### *2.2.6.4 Estrutura e Procedimentos*

Dada a variabilidade de intervenções focalizadas na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional, não existe uma padronização dos métodos empregados como pontam Evans et al. (2015) e Freeman, Wertheim e Trinder (2014). Com relação aos estudos analisados, observa-se que existe variedade de métodos e de tempo das intervenções. Em média, os programas foram realizados em 14 a 15 sessões, com duração de uma hora cada. O número mínimo de sessões foi de 3 encontros, enquanto o máximo foi de 40 sessões. Alguns programas foram realizados em forma de workshops durante horas seguidas, enquanto outros foram inseridos dentro da grade curricular de ensino. Essa diversidade na estrutura dos programas, em termos de extensão e de duração, pode ter implicações para a tomada de decisão sobre a viabilidade e o custo para a implantação de programas em larga escala, que sejam eficazes para desenvolver a aprendizagem e as habilidades e competências socioemocionais. Nota-se que existe lacuna na literatura quanto à compreensão de quantas sessões são mais apropriadas para cada grupo populacional e faixa etária. Estudos que informem sobre o tempo de das intervenções, baseados em evidências, podem ser úteis para subsidiar a implantação e manutenção de programas.

Quanto à estratégia em relação ao turno em que as intervenções foram realizadas, sete delas ocorreram após as aulas (Bermejo-Martins et al., 2018; Boyes et al., 2020; Garcia et al., 2019; Gopalan et al., 2013; Jayman et al., 2019; Mihić et al., 2020; Pereira & Marques-Pinto, 2017), podendo ser denominadas de atividades aditivas ou extracurriculares; oito no período das aulas dentro de alguma disciplina (Berger et al., 2014; Chaux e al., 2017; Coelho et al., 2014; Gubblels et al., 2014; Riblatt et al., 2013; Kiviruusu et al., 2016; Milic et al., 2013; Sidera et al., 2019), podendo ser consideradas curriculares. Doze não especificaram esse detalhe (Bradley et al., 2012; Campos et al., 2020; Cardoso-Moreno et al., 2015; Faria et al., 2019; Garaigordobil et al., 2016; Garcia et al., 2019; Giménez-Dasí et al., 2017; Leal et al., 2020; Marques et al., 2020; Merino et al., 2014; Mesurado et al., 2020; Pavoski, et al., 2018). E, uma intervenção ocorreu nos dois momentos (Zyga et al., 2018), durante e após as aulas.

Considerando que em vários países a importância da implementação de programas com conteúdo socioemocionais foi reconhecida pelas políticas públicas educacionais, muitas escolas adotam atividades no próprio currículo acadêmico, sejam elas inseridas nas aulas obrigatórias ou extraclasse (Jones & Bouffard, 2012). Quanto aos procedimentos utilizados, a maioria dos estudos incluem instrumentos, instruções, principais atividades desenvolvidas durante as sessões e objetivos das mesmas. Essas informações são fundamentais para a compreensão dos

estudos e para a replicação dos procedimentos em outros programas (Oliveira, 2014). Pode-se afirmar que todos os estudos analisados apresentam descrições mínimas para inspirar a implantação de programas, embora não exista um consenso dessas informações entre os estudos, os quais também evidenciam limitações nas informações sobre referenciais teóricos.

#### 2.2.6.5 Avaliação

O delineamento da maioria dos estudos é de análise quantitativa. Apenas o estudo de Marques et al. (2020) fez uso da metodologia qualitativa e o de Jayman et al. (2019) envolveu métodos mistos. Com exceção dos estudos de Garaigordobil et al. (2016), no qual os participantes foram avaliados apenas após o término do programa e o de Gopalan et al. (2013), o qual usou medidas únicas, os demais estudos quantitativos conduziram avaliações antes e depois do processo interventivo. Além disso, seis estudos envolveram medidas de *follow-up* alguns meses após o término dos programas (Bermejo-Martins et al., 2018; Boyes et al., 2020; Chaux et al., 2017; Jayman et al., (2015); Mesurado et al., (2020); Pavoski, et al., 2018). Com relação ao estudo qualitativo de Marques et al. (2020) foi usado como forma de avaliação o grupo focal e entrevistas. Além disso, seis meses após a conclusão do programa, foi organizada reunião com os participantes.

Em todos os estudos foram usadas medidas variadas para avaliar as competências socioemocionais. Dado que os métodos empregados nos programas de aprendizagem socioemocional são variados, faz sentido essa ampla gama de formas de avaliação, embora perceba-se um consenso de que todos os estudos possuem pelo menos uma forma de medida (Evans et al., 2015; Freeman et al., 2014). Sendo assim, talvez seja importante considerar, ao desenvolver um programa com conteúdo socioemocional, o uso de ao menos uma forma de avaliação, seja ela quantitativa, como a realizada em quase todos os estudos analisados, ou qualitativa, embora esta tenha sido usada apenas em um estudo desta revisão, é bastante empregada em estudos de intervenção no campo da Psicologia.

#### 2.2.6.6 Resultados dos programas

Conforme apontado por Durlak et al. (2011), programas com enfoque na aprendizagem socioemocional e desenvolvimento de habilidades/competências socioemocionais têm apresentado efeitos positivos no desenvolvimento socioemocional e outras variáveis

importantes para o bom desenvolvimento do indivíduo, dentre elas comportamentos sociais, problemas de conduta, estresse e performance acadêmica. Os estudos analisados destacaram a melhora na autoestima (Milicic et al., 2013), na integração social e percepção de clima escolar (Berger et al., 2014; Milicic et al. (2013), na prontidão escolar (Ritblatt et al., 2013), redução de sintomas ansiosos e depressivos (Garcia et al., 2019; Pavoski et al., 2018), no desenvolvimento da linguagem (Bradley et al, 2012), em tarefas de funções executivas e cognitivas (Cardoso-Moreno et al., 2015; Merino et al., 2014), na redução de problemas de comportamento e agressividade (Chaux et al., 2017; Garaigordobil et al., 2016; Gopalan et al., 2013; Romero et al., 2019), na percepção do autoconceito do indivíduo (Coelho et al 2014; Gubbels et al., 2014), no comportamento saudável em crianças (Bermejo-Martins et al., 2018), e na exploração de carreira (Leal et at., 2020).

Os estudos de Boyes et al. (2020), Campos et al. (2020), Faria et al. (2019), Giménez-Dasí et al. (2017), Jayman et al. (2019), Marques et al. (2020), Mesurado et al. (2020), Mihić et al. (2020) e Pereira e Marques-Pinto (2017) focalizam exclusivamente a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional e tiveram resultados positivos. Na amostra analisada, a maioria dos programas conseguiu alcançar os objetivos propostos, tendo bons resultados após o processo interventivo, não apenas no que se refere ao desenvolvimento e a aprendizagem socioemocional, mas também em outras variáveis.

Quatro estudos apresentam problemas em relação à eficácia. O estudo de Kiviruusu et al (2016), no contexto finlandês, desenvolvido com um número grande de participantes (3704 crianças), mostra que o programa não apresentou nenhuma melhoria sobre as habilidades socioemocionais, o que os autores atribuem ao período de seguimento relativamente curto. Embora a intervenção tenha sido realizada em seis meses, os autores consideram que o tempo em aula dedicado ao programa era pequeno. Além disso, a aplicação e avaliação do programa foi feita pelos professores que desenvolveram a intervenção, o que segundo os autores poderia ter algum viés. Por sua vez, o estudo desenvolvido por Zyga et al. (2018) avaliou um programa desenvolvido com 75 alunos do 1º ao 12º ano dos Estados Unidos, por meio de oito sessões de intervenção. Embora o referido programa tenha promovido mudanças socioemocionais, as análises indicam que os ganhos estavam relacionados a fatores escolares e de nível individual. Uma possível explicação para os resultados deste último estudo pode ser a própria dificuldade de padronizar as intervenções, o que conseqüentemente pode trazer problemas na construção do programa e, posteriormente, efeitos negativos na avaliação dos seus resultados. Também apresentou problemas, o estudo de Sidera et al. (2019) desenvolvido no contexto espanhol. O

programa tinha como objetivo melhorar a convivência e reduzir a agressividade de 64 adolescentes do ensino médio por meio do desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A intervenção não se mostrou eficaz na redução da agressividade ou melhor do nível de empatia ou desconexão moral. Além disso, o clima escolar piorou tanto no grupo controle quanto no grupo de intervenção. Os autores destacam a frequência e a intensidade das sessões como fatores que puderam influenciar nos resultados do estudo, destacando a importância desses fatores no sucesso das intervenções. Eles também apontam a necessidade de conhecer os elementos centrais dos programas de intervenção socioemocional e moral e como eles devem ser trabalhados, a fim de obter resultados mais significativos e mudanças efetivas.

Por último, o estudo chileno de Merino et al. (2014) desenvolvido com 120 adolescentes da educação básica, equivalente ao fundamental II e ensino médio no Brasil, apontou diferenças significativas a favor do grupo participante em todos os indicadores cognitivos. Contudo, não foram observadas diferenças no desenvolvimento socioemocional atribuíveis à participação na intervenção. Os autores concluíram que o programa era mais eficiente na promoção dos aspectos cognitivos. Concluindo, como destacado no estudo Kiviruusu et al (2016), deve-se refletir quais os possíveis vieses da pesquisa, a fim de manejá-los para obter de fato mudanças observáveis após intervenções. Este estudo de revisão mostrou que entre os 28 programas analisados 24 deles tiveram efeitos positivos, e não somente no que se refere ao desenvolvimento socioemocional, mas também em relação a outras variáveis.

### **2.2.7 Considerações Finais**

O objetivo deste estudo foi caracterizar programas de intervenção que focalizam a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades/competências socioemocionais testados empiricamente e publicados nos últimos dez anos (2011-2020) no âmbito nacional e internacional. No que se refere às limitações deste estudo, existe uma que se destaca e precisa ser considerada em futuros estudos de revisão. Esta limitação se refere ao fato de que foram utilizadas palavras-chave que não constam na Terminologia em Psicologia como descritores, o que pode ter limitado a identificação de estudos. Essas palavras foram usadas devido a frequência com que aparecem em estudos da área. Sugere-se que em levantamentos futuros sejam considerados outros descritores semelhantes aos usados no presente estudo, tais como o termo “intervenção”, podendo ampliar o estudo não apenas para programas formais, mas

também qualquer tipo de intervenção com a proposta de promover as competências socioemocionais.

Como lacunas na produção do conhecimento, observa-se a não universalização dos programas de intervenção em crianças e adolescentes. E, ainda, a ausência de programas focalizando na população jovem e adulta. Cabe destacar que a população de jovens (aprendizes), jovens adultos e adultos também está a necessitar de aprendizagens neste domínio para enfrentamento das adversidades e dos desafios no mundo contemporâneo imprevisível e incerto. Assim, uma vez que já foi apontado ser possível desenvolver e promover a aprendizagem socioemocional tanto em crianças quanto adultos, pode-se pensar que os programas socioemocionais também possam ser desenvolvidos em outros cenários e com populações mais velhas, concomitantemente à prioridade nas intervenções destinadas às crianças e aos adolescentes.

Concluindo, considera-se que de forma geral, os programas com conteúdo socioemocional são desenvolvidos com base em diversas teorias, e todos apresentam como objetivo promover o desenvolvimento e a aprendizagem das competências em programas destinados a crianças e/ou adolescentes. Os resultados dos programas foram avaliados de forma predominantemente quantitativa, em sua maioria com medidas pré-teste e pós-teste. Observa-se, também, que embora os programas socioemocionais tenham efeito positivo, existem dificuldades em sistematizá-lo dada a variabilidade de intervenções (Evans et al., 2015; Freeman et al., 2014). Também deve-se destacar que, embora a busca dos estudos não tenha sido limitada a uma área do conhecimento em específico ou a algum contexto específico, os programas foram desenvolvidos predominantemente no contexto escolar, com crianças e adolescentes, o que está em consonância com a literatura sobre o tema, em termos de maleabilidade para a aprendizagem e o desenvolvimento e de promoção e cuidado com as próximas gerações. Assim, os achados desta revisão podem contribuir com o planejamento de futuros programas socioemocionais ao apresentar diversas propostas de intervenção.

### **2.2.8 Referências**

Antonovsky, A. (1991). *The structural sources of salutogenic strengths*. Oxford: John Wiley & Sons.

- Armour J. A. (1994). Peripheral autonomic neuronal interactions in cardiac regulation. In: J.A. Armour, & J. L. Ardell (Ed). *Neurocardiology* (pp. 219-44). New York: Oxford University Press.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impa. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. Retrieved from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342014000300004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342014000300004&lng=en&tlng=es).
- Bermejo-Martins, E., Lopez-Dicastillo, O. & Mujika, A. (2018). An exploratory trial of a health education programme to promote healthy lifestyles through social and emotional competence in young children: Study protocol. *Journal of Advanced Nursing*, 74, 211-222. doi: 10.1111/jan.13402.
- Boyes, M.E., Leitão, S., Claessen, M., Dzidic, P., Badcock, N.A. & Nayton, M. (2020). Piloting 'Clever Kids': A randomized-controlled trial assessing feasibility, efficacy, and acceptability of a socioemotional well-being programme for children with dyslexia. *British Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1111/bjep.12401
- Bradley, R. T., Galvin, P., Atkinson, M., & Tomasino, D. (2012). Efficacy of an Emotion Self-regulation Program for Promoting Development in Preschool Children. *Global advances in health and medicine*, 1(1), 36–50. doi: 10.7453/gahmj.2012.1.1.010
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.844
- California Department of Education (2010). *Desired results developmental profile: User's guide*. Retrieved from [www.wested.org/desiredresults/training/docs/Forms%20page/DRDP%20\(2010\)/drdprguide%20DRAFT092410.pdf](http://www.wested.org/desiredresults/training/docs/Forms%20page/DRDP%20(2010)/drdprguide%20DRAFT092410.pdf)
- Campos, S. M. G. de., Costa, M. da G. A., Ferreira, M., Ribeiro, O. P., Costa, S., Duarte, J., Martins, R., & Albuquerque, C. (2020). Avaliação de programa sobre identificação de emoções por alunos do ensino básico. *Acta Paulista de Enfermagem*, 33. doi:10.37689/acta-ape/2020ao0049

- Cardoso-Moreno, M. J., Tomás-Aragonés, L., & Rodríguez-Ledo, C. (2015). Socio-emotional intervention in attention deficit hyperactive disorder. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 53-59. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.07.001
- Chaux, E., Barrera, M., Molano, A., Velásquez, A. M., Castellanos, M., Chaparro, M. P. & Bustamante, A. (2017). Classrooms in Peace Within Violent Contexts: Field Evaluation of Aulas en Paz in Colombia. *Prevention Science*, 18, 828–838. doi: 10.1007/s11121-017-0754-8.
- Coelho, V., Souza, V., & Figueira, A-P. (2014). The Impact of a School-Based Social and Emotional Learning Program on the Self-Concept of Middle School Students. *Revista de Psicodidáctica*, 2014, 19(2), 347-365. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10714
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound. An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Published in Cooperation with the Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory. The Laboratory for Student Success.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs— Illinois edition*. Chicago: Author.
- Costa, M. da. G. A. (2012). *Mochinhos da Sabedoria*. Retrieved from <https://www.mochinhosdasabedoria.pt/>
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8, 276–281. doi: 10.1017/iop.2015.33
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564
- Evans R., Murphy S., & Scourfield J. (2015). Implementation of a school-based social and emotional learning intervention: Understanding diffusion processes within complex systems. *British Educational Research Journal*, 16, 754–764. doi: 10.1007/s11121-015-0552-0.
- Ewart, C. K. (1991). *Social action theory for a public health psychology*. *American Psychologist*, 46, 931-946. doi: 10.1037/0003-066x.46.9.931



- Faria, S.M.M., Esgalhado, G., & Pereira, C.M.G. (2019) Efficacy of a socioemotional learning programme in a sample of children with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32 (2), 457-470. doi: 10.1111/jar.12547
- Feist, J., Feist, G.J. & Roberts, T. (2015). Teoria dos cinco fatores de McCrae e Costa. In J. Feist, G. J. Feist & T. Roberts (Tradução: S. M. M. da Rosa). *Teorias da personalidade* (8a ed, pp 252 – 267). Porto Alegre: AMGH.
- Freeman, E., Wertheim, E. H. & Trinder M. (2014). Teacher perspectives on factors facilitating implementation of whole school approaches for resolving conflict. *British Educational Research Journal*, 40, 847–868. doi: 10.1002/berj.3116.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernarás, E., & Jaureguizar, J. (2016). Efectos de Cyberprogram 2.0 en factores del desarrollo socioemocional. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 33-47. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.ecfd.
- Garcia, L. M. R., Toni, C. G. de S., Batista, A. P., & Zeggio, L. (2019). Evaluation of the Effectiveness of the Fun FRIENDS Program. *Trends in Psychology*, 27(4), 925-941. Epub November 28, 2019. doi:10.9788/tp2019.4-08
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Ojeda, V., & Lucas-Molina, B. (2017). Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish roma preschoolers. *Infants & Young Children*, 30(1), 3-16. doi: 10.1097/IYC.0000000000000086.
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A. de, & Brantes, C. dos A. A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198466572014000400006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198466572014000400006&lng=pt&tlng=pt).
- Gopalan, G., Alicea, S., Conover, K., Fuss, A., Gardner, L., Pardo, G., & McKay, M. (2013). Project Step-Up: Feasibility of a comprehensive school-based prevention program. *The Journal of Early Adolescence*, 33(1), 131–154. doi:10.1177/0272431612467536
- Gubbels, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive, socioemotional, and attitudinal effects of a triarchic enrichment program for gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 378–397. doi:10.1177/0162353214552565
- Hughes, B. (2014). *The Pyramid Club theory of change*. London: University of West London.
- Japiassu, H. & Marcondes, D. (1989). *Pequeno dicionario de filosofia*. São Paulo: Jorge Zahar.

- Jayman, M., Ohl, M., Hughes, B., & Fox, P. (2019). Improving socio-emotional health for pupils in early secondary education with pyramid: A school-based, early intervention model. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 111–130. doi: 10.1111/bjep.12225
- Jones, S.M., & Bouffard, S.M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–22 Retrieved from [https://www.srcd.org/sites/default/files/documents/spr\\_264\\_final\\_2.pdf](https://www.srcd.org/sites/default/files/documents/spr_264_final_2.pdf).
- Kipp, H. (2017). Social & emotional learning – A learning brief. In *K12- student success: Out-of-school time Initiative*. Oregon: The Oregon Community Foundation.
- Kiviruusu, O.H., Björklund, K., Koskinen, H., Liski, A., Lindblom, J., Kuoppamäki, H., Alasuvanto, P., Ojala, T., Samposalo, H., Harmes, N., Hemminki, E., Punamäki, R., Sund, R., & Santalahti, P. (2016). Short-term effects of the “Together at School” intervention program on children’s socio-emotional skills: a cluster randomized controlled trial. *BMC psychology*, 4(1), 27. doi: 10.1186/s40359-016-0133-4.
- Leal, M. de S., Melo-Silva, L. L. & Taveira, M. do C. (2020). Edu-Car for life and career: evaluation of a program. *Estudos de Psicologia*, 37, e190016. doi:10.1590/1982-0275202037e190016
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Marques, A.M., Fóz, A.Q.B., Lopes, E.G.Q. & Tanaka, L.H. (2020). Emotional education program: a participative intervention with teachers. *Qualitative Research Journal*. doi:10.1108/QRJ-07-2019-0052
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: Salovey, P. & Slyter, D.J. (ed.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educator* (p. 3-31). New York: Basic Books.
- Merino, J. M., Mathiesen, M. E. Mora, O., Castro, G., & Navarro, G. (2014). Efectos del Programa Talentos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus alumnos. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 197-214. doi:10.4067/S0718-07052014000100012
- Mesurado, B., Oñate, M.E., Rodriguez, L.M., Putrino, N., Guerra, P. & Vanney, C.E. (2020). Study of the efficacy of the Hero program: Cross-national evidence. *PLOS ONE* 15(9). doi: 10.1371/journal.pone.0238442

- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 645-666. doi: 10.1590/S0104-40362013000400002
- Mihić, J., Oh, Y., Greenberg, M., & Kranželić, V. (2020). Effectiveness of mindfulness-based social-emotional learning program CARE for Teachers within Croatian context. *Mindfulness*, 11(9), 2206–2218. doi:10.1007/s12671-020-01446-y
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLOS Medicine: A Peer-Reviewed Open-Access Journal*, 6(7). doi: 10.1371/journal.pmed.1000097.
- Oliveira, M. Z. (2014). Como escrever um artigo empírico. In S. H. Koller, de Paula Couto, M. C., & Hohendorff, J. V, *Manual de produção científica* (pp. 71-89). Porto Alegre: Penso.
- Ortega-Navas, M. C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *REOP - Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, 21, 462–470. doi: 10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11559.
- Pavoski, G. T. T., Toni, C. G. d. S., Batista, A. P., & Ignachewski, C. L. (2018). Prevenção universal e promoção de saúde em grupo de crianças a partir do Método Friends. *PSICO*, 49(2), 148-158. doi:10.15448/1980-8623.2018.2.26501.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515–526. doi: 10.1017/S0140525X00076512.
- Pereira, N. S. & Marques-Pinto, A. (2017). The Role of Participant Responsiveness on a Socio-Emotional Learning Program The Spanish. *Journal of Psychology*, 20(2), 1–14. doi:10.1017/sjp.2016.104.
- Primi, R., Santos, D., John, O. P. & Fruyt, F. D. (2016). Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5-16. doi: 10.1027/1015-5759/a000343.
- Rabelo, F., Marinho, F., Melo, K., & Dantas, T. (2016). Educação Emocional: Um Novo Paradigma Para a Inclusão e o Empoderamento Das Pessoas Com Deficiência. *II CINTEDI -Congresso Internacional de Educação Inclusiva*.
- Ritblatt, S., Longstreth, S., Hokoda, A., Cannon, B.-N., & Weston, J. (2013). Can music enhance school-readiness socioemotional skills? *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 257–266. doi:10.1080/02568543.2013.796333

- Romero, E., Gómez-Fraguela, X. A., Villar, P., & Rodríguez, C. (2019). Prevención indicada de los problemas de conducta: Entrenamiento de habilidades socioemocionales en el contexto. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(3), 1–9. doi: 10.21134/rpcna.2019.06.2.1
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sidera, F., Rostan, C., Collell, J., & Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1–14. doi: 10.11144/Javeriana.upsy18-4.apas
- Van der Molen, M.W., Somsen, R. J. & Orlebeke, J.F. (1985). The rhythm of the heart beat in information processing. In: P. K., Ackles P.K., Jennings, J.R & Coles, M.G. (ed.). *Advances in psychophysiology* (Vol. 1. pp. 1-88). London: JAI Press.
- Walker, P., Selman, R., & Snow, C. (2008). *Voices reading*. Columbus: Zaner-Bloser.
- Weare K. & Nind M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26 (1), 29–69. doi: 10.1093/heapro/dar075.
- Zyga, O., Russ, S.W., Meeker, H., Kirk, J. A. (2018). A preliminary investigation of a school-based musical theater intervention program for children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 22 (3), 262-278. doi: 10.1177/1744629517699334

### 3. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Considerando o anteriormente exposto, sobre as práticas em Educação para a Carreira e do investimento na aprendizagem socioemocional para o desenvolvimento de competências de carreira como possibilidade de atribuir sentidos aos estudos e ao trabalho, na infância, considera-se que a implementação de programas em instituições de ensino pode favorecer o desenvolvimento da carreira ao longo da vida. Considerando a realidade das instituições de ensino, sabe-se que ainda existe um caminho a ser percorrido para a implantação da Educação para a Carreira em escolas. Tal barreira pode ser rompida por meio de políticas públicas e de iniciativas de psicólogos orientadores e outros profissionais da educação, que se comprometem em desenvolver modelos de intervenção nessas instituições. Se esses programas forem bem-sucedidos, além de tornar o jovem mais engajado com seu desempenho acadêmico, pode também prepará-lo para as novas demandas do mundo de trabalho, que assim como apontado na introdução, encontra-se em constante atualização e requer dos trabalhadores inúmeras competências ou habilidades que possibilitem melhor adaptação no mundo do trabalho e capacidade de enfrentamento dos inúmeros e complexos desafios que a contemporaneidade apresenta ao ser humano e aos coletivos.

Sendo assim, a principal hipótese que foi examinada nesse estudo diz respeito à contribuição de uma intervenção em Educação para a Carreira para o desenvolvimento vocacional e socioemocional em uma etapa bastante sensível para o adolescente: a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Para o desenvolvimento deste estudo, partiu-se da premissa de que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais contribui na aquisição de outras competências necessárias para o sucesso do indivíduo em seus mais diversos aspectos, seja pessoal, acadêmico ou profissional. Isso conseqüentemente pode vir a influenciar na maturidade para a escolha profissional, a qual se também desenvolvida efetivamente pode auxiliar na tomada de decisão e na construção da carreira. Em termos gerais, indivíduo com uma maturidade classificada como média superior ou superior teoricamente apresenta um maior grau de conhecimento de si mesmo e do mundo do trabalho, podendo assim fazer escolhas mais autônomas e conscientes. E isto inclusive pode auxiliar na avaliação e clarificação dos interesses profissionais do indivíduo.

Considerando as possíveis contribuições de uma investigação em Educação para a Carreira, o objetivo principal do estudo foi avaliar uma estratégia de intervenção em Educação

para Carreira no Ensino Fundamental. Os objetivos secundários foram: (a) avaliar o nível de maturidade profissional, comparando-se os resultados do grupo de intervenção (GA) antes e após a intervenção, e avaliar a intervenção por meio da avaliação qualitativa dos participantes; e (b) avaliar as habilidades socioemocionais, comparando-se os resultados dos grupos de intervenção (GA) e grupo de comparação (GC), e em cada um dos grupos antes e após a intervenção.

Para fins desta dissertação, foram elaborados dois artigos de revisão da literatura, um sobre Educação para a Carreira e outro sobre Habilidades Socioemocionais que compuseram a seção 2 sobre a Revisão da Literatura, por sua vez, a seção Resultados foi organizada por meio de dois manuscritos. O primeiro descreve os efeitos da intervenção na maturidade profissional, apresentando os resultados do grupo de intervenção (GA). O segundo manuscrito descreve os resultados das variáveis socioemocionais em ambos os grupos - Grupos de intervenção (GA) e grupo de comparação (GC).

## 4. MÉTODO

### 4.1 Universo do estudo e participantes

Este estudo baseou-se no delineamento quase-experimental, com medidas de pré-teste/pós-teste com grupo controle não equivalente, cujas características são apresentadas na seção “O programa de intervenção: Procedimentos e Estrutura”. A amostra foi selecionada por conveniência, tendo em vista que se trata de um estudo em uma escola com apenas duas turmas de 9º ano, sendo assim, a melhor opção foi distribuí-los por turma. Participaram cerca de 70 adolescentes. Os participantes são adolescentes que estão cursando neste ano (2019) o 9º ano do Ensino Fundamental II. Os dados foram coletados em uma escola pública da rede estadual de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo. O convite para participação foi feito inicialmente para todas as salas do 9º ano. Todos os interessados que trouxeram as autorizações assinadas participaram da intervenção. Os participantes foram distribuídos em dois grupos, um grupo de intervenção A (GA) e outro de comparação (GC). Inicialmente o GA foi composto por 34 participantes, porém três não realizaram o pré-teste, não sendo incluídos na amostra final, usada na análise de dados, que ao término, contou com 31 participantes. O GC no início da coleta de dados contava com 37 participantes, dos quais dois foram transferidos de escola ainda no primeiro semestre não fazendo o pós-teste, dois não fizeram o pré-teste e outros dois o pós-teste. Além disso, entraram três novos alunos na turma, que embora tenham participado da intervenção, seus dados não foram incluídos nas análises, devido à falta de pré-teste. Ou seja, ao todo, 31 participantes fizeram parte da amostra final do GC.

O grupo de intervenção A (GA) foi desenvolvido no primeiro semestre de 2019. O grupo de comparação (GC) passou pela intervenção no segundo semestre de 2019, sendo então denominado de GB. Todos foram pré-testados ao mesmo tempo no início da pesquisa e o pós-teste 1 foi feito no final do primeiro semestre. Após a intervenção do GB, todos passaram novamente pela testagem, para a verificação de possíveis mudanças após a intervenção. Os dados de caracterização dos participantes, no que se refere a sexo, idade, classificação econômica segundo o Critério Brasil (ABEP, 2016) são apresentados na Tabela 2. Destaca-se que as informações foram apresentadas de acordo com o grupo a qual pertencem os participantes.

Tabela 2 - Caracterização dos participantes do estudo

Características		GRUPO GA (n=31)		GRUPO GC (n=31)	
		n	%	n	%
Sexo	F	12	38,70	14	45,20
	M	19	61,30	17	54,80
Idade	13	0	0	5	16,10
	14	29	93,50	21	67,70
	15	1	3,20	5	16,10
	16	0	0	0	0
	17	1	3,20	0	0
Classificação Econômica	A	9	29,00	3	9,70
	B1	4	12,90	5	16,10
	B2	11	35,50	14	45,20
	C1	6	19,40	6	19,40
	C2	1	3,20	2	6,50
	D-E	0	0	1	3,20

Conforme pode ser observado na Tabela 2, a maioria dos participantes no Grupo de Intervenção (GA) são do sexo masculino (61,3%) e estão na faixa dos 14 anos de idade (93,5%, média de 14,13 anos e desvio padrão = 0,56). Quanto ao estrato socioeconômico da amostra do GA, conforme critério Brasil, a amostra se distribui entre quatro estratos, na sequência: B2 (35,5%), A (29%), C1 (19,40%), e B1 (13%). Quanto ao Grupo Controle (GC) nota-se que a maioria também é do sexo masculino (54,8%), possui 14 anos de idade (67,7%, média de 14 anos de idade e desvio padrão = 0,58). Quanto ao estrato socioeconômico da amostra do GC, conforme critério Brasil, a amostra se distribui entre três estratos: B2 (45,2%), C1 (19,4%) e B1 (16,1), cabendo destacar que neste grupo o estrato A é pouco representado.

## 4.2 Instrumentos

### 4.2.1 Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP)

Instrumento desenvolvido por Neiva (1999, 2014), a EMEP objetiva avaliar a maturidade para a escolha profissional de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano



do Ensino Médio (ou que já o concluíram), podendo ainda ser aplicada em universitários em processo de redirecionamento de carreira. A escala, do tipo likert, contém 45 itens com cinco opções de resposta, do tipo escala likert. O construto maturidade na EMEP, baseado em Super, é composto por duas dimensões: Atitudes e Conhecimentos. A dimensão Atitudes é organizada em três subdimensões: (a) Determinação –grau de segurança e decisão perante a escolha profissional–, (b) Responsabilidade –grau de envolvimento com a tomada de decisão profissional e com ações para sua efetivação–, e (c) Independência –grau de autonomia frente à escolha–. Por sua vez, a dimensão Conhecimentos se organiza em duas subdimensões: (a) Autoconhecimento –conhecimento de si em relação a interesses, habilidades, valores e características pessoais–, e (b) Conhecimento da realidade. As dimensões constituem as cinco subescalas do instrumento. O resultado geral e das subescalas são apresentados em termos de classificação diagnóstica em: muito inferior (I-), inferior (I), médio inferior (MI), médio (M), médio superior (MS), superior (S) e muito superior (S+). Trata-se de um instrumento que possui qualidades psicométricas satisfatórias, apresentando índices de consistência interna (alfa de Cronbach) entre 0,77 e 0,91 nos estudos de validação (Neiva, 1998).

#### **4.2.2 Instrumento para Avaliação de Habilidades Socioemocionais - SENNA 2.0**

Desenvolvido por Primi et al. (2016), foi denominado inicialmente como: *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA 1.0), e, posteriormente, como *Instrumento para Avaliação de Habilidades Socioemocionais* (SENNA 2.0). Assim, na evolução dos estudos do EduLab, laboratório vinculado ao Instituto Ayrton Senna (IAS), chegou-se ao SENNA 2, versão utilizada nesta pesquisa. Trata-se de uma medida que permite traçar o perfil de habilidades socioemocionais em crianças e adolescentes na faixa etária de 11 a 19 anos. Esse instrumento tem por base as cinco dimensões da Teoria *Big Five*, ou domínios, que são macro competências em um modelo amplo e abrangente que organiza cinco dimensões nucleares com 17 conceitos mais específicos denominados facetas. No SENNA 2.0 os domínios/fatores são: (a) Autogestão [facetas: determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade], na versão anterior era denominado conscienciosidade; (b) Engajamento com os outros [facetas: iniciativa social, assertividade, entusiasmo], na versão anterior era Extroversão; (c) Amabilidade [facetas: empatia, respeito, confiança]; (d) Resiliência emocional [facetas: tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração], na versão anterior era denominado estabilidade emocional ou Neuroticismo; e (e) Abertura ao novo [facetas:

curiosidade para aprender, imaginação criativa, interesse artístico]. Cada faceta é composta por itens que tratam de questões de identidade e de autoeficácia. Existem duas versões do SENNA 2, uma com 162 itens (completa) e outra 54 itens. Neste estudo foi usado a versão de 54 itens, uma vez que a mesma tem os mesmos valores psicométricos que a versão completa, mas pode ser aplicada em situações em que requer um instrumento menor a fim de não influenciar nas respostas após medidas repetitivas. Isto foi considerado na escolha de qual versão a ser usada uma vez que neste estudo o instrumento será aplicado três vezes nos mesmos participantes. Deve-se destacar que os valores dos coeficientes de consistência interna do instrumento são maiores que 0,70 nas duas versões (Ensino Fundamental e Médio).

#### **4.2.3 Critério Brasil**

Em vigor desde 2015, o Critério Brasil (ABEP, 2016), utilizado nesse estudo, baseia-se na Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) do IBGE e busca definir grandes estratos que atendam às necessidades de segmentação (por poder aquisitivo) de consumidores de empresas brasileiras. Sua metodologia de desenvolvimento está descrita no livro *Estratificação Socioeconômica e Consumo no Brasil* dos professores Wagner Kamakura (Rice University) e José Afonso Mazzon (FEA /USP). O questionário para a classificação é composto por itens de conforto presentes no domicílio, por exemplo, a quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular, a presença de água encanada e rua pavimentada, e o grau de instrução do chefe da família. A partir das respostas aos itens é feita a pontuação e a classificação do indivíduo avaliado. Foi estabelecido que a classe A corresponde à faixa de 45-100 pontos, B1 de 38- 44, B2 de 29-37, C1 de 23-28, C2 de 17-22 e D-E de 0-16 pontos. Em junho de 2019 foram feitas alterações na metodologia de classificação, embora se mantenha a estrutura original do questionário posposto em 2015. Neste estudo foi usado o Critério Brasil de 2015, uma vez que a versão mais recente ainda não tinha sido divulgada por ocasião da elaboração do projeto e da coleta de dados.

#### **4.2.4 Diário de campo**

Um diário de campo pode ser definido como:

“um documento pessoal-profissional no qual o estudante [profissional] fundamenta o conhecimento teórico-prático, relacionando com a realidade vivenciada no cotidiano profissional, através do relato de suas experiências e sua participação na vida social” (Lewgoy & Scavoni, 2002, p.63)

No caso do presente estudo, o diário consistiu nos registros das sessões e das ocorrências durante a intervenção. Anotações pontuais foram feitas durante as sessões de intervenção pela própria coordenadora do grupo e complementadas com a transcrição dos áudios gravadas durante o processo. Essas anotações em conjunto com as atividades escritas respondidas pelos participantes auxiliaram na compreensão do desenvolvimento da intervenção, na avaliação da mesma e dos feedbacks dos participantes.

#### **4.3 Procedimentos para a obtenção e análise dos dados**

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética (CEP) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (CAAE nº 03088818.3.0000.5407) (Anexo C). Antes da submissão no comitê, buscou-se a autorização da escola para a realização da pesquisa (Apêndice A). Após a aprovação do projeto de pesquisa no sistema CEP, a escola foi novamente contatada para viabilizar o convite aos alunos e a busca de autorização dos pais. Assim, todos os alunos do 9º ano foram convidados a participar do estudo. Aqueles que manifestaram interesse levaram para a casa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e o Termo de Autorização para Banco de Dados (Apêndice C) para autorização formal dos pais. Posteriormente, com a autorização dos pais, os alunos que concordaram leram e assinaram o Termo de Assentimento (Apêndice D), dando ciência da participação voluntária na pesquisa. Após tais procedimentos foi iniciada a coleta dos dados e a intervenção. Em março de 2019, foi realizado o pré-teste de ambos os grupos (GA – grupo de intervenção do 1º semestre e GC-grupo de comparação) e foram iniciadas as sessões de intervenção do GA – grupo de intervenção deste 1º semestre. No segundo semestre de 2019, o GC – grupo de comparação passou pela mesma intervenção, sendo denominado de Grupo de intervenção B.

Os dados coletados por meio do Critério Brasil, Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP) e Senna 2.0 foram organizados e analisados no programa estatístico Jamovi 1.6.3 (Jamovi Project, 2020). Em uma etapa anterior, os dados coletados foram transcritos e codificados em uma planilha do Microsoft Office Excel, versão 2019 em seguida

transportados para o Jamovi. Inicialmente foram feitas análises descritivas das características dos participantes em cada grupo (idade, sexo, classificação socioeconômica). Para a análise do Senna 2.0, também se utilizou o software RStudio 3.5.1 (R Development Team, 2018) e o pacote psych (Revelle, 2018) para se chegar as médias das 17 facetas corrigidas por aquiescência. Este procedimento foi realizado diretamente com de um representante da equipe técnica do Instituto Ayrton Senna (IAS). Para análise da avaliação qualitativa respondida pelos participantes foi usado o software de análises textuais IRaMuTeQ versão 0.7 alpha 2, através do qual foram realizadas análises lexicográficas clássicas e formadas nuvens de palavras.

#### **4.4 O programa de intervenção: Procedimentos e Estrutura**

Este estudo de intervenção caracteriza-se como uma pesquisa-ação. Neste tipo de estudo objetiva-se a realização de mudanças no contexto social, por meio da coleta de informações de forma sistematizada. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa-ação envolve a participação ativa do pesquisador/investigador no problema pesquisado, a fim de acompanhar e a implementar os procedimentos de pesquisa passo a passo para a coleta de dados e posterior análise dos resultados observados. Quanto a metodologia, este estudo implementou um desenho quase-experimental de pré e pós- teste com grupo controle não equivalente. Nesse tipo de delineamento, duas condições são atendidas: (a) existe um grupo “semelhante” ao grupo de tratamento, que pode servir como grupo de comparação, e (b) existe uma oportunidade para obter medidas pré-teste e pós-teste de indivíduos nos grupos de tratamento e de comparação. Com o grupo de comparação, é possível controlar as ameaças à validade interna devidas ao histórico, maturação, testagem, instrumentação e regressão. (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2012). O uso dos instrumentos antes da intervenção cumpre o objetivo de avaliar a pessoa em suas competências (socioemocionais e de carreira) e diagnosticar as demandas mais prementes do grupo para delinear melhor as ações e as atividades, e ao final da intervenção para avaliar se houve ou não as mudanças pretendidas. A função do grupo controle, neste desenho metodológico, é verificar se houve alguma mudança entre o grupo que recebeu a intervenção e o grupo que não a recebeu, e verificar se elas são decorrentes do desenvolvimento natural ou se podem ser atribuídas ao efeito da intervenção (Cozby, 2009).

A presente pesquisa, requer um delineamento quase-experimental, pois, os “grupos podem não ser equivalentes, porque os participantes não são aleatoriamente distribuídos pelas condições” uma vez que foram escolhidas as duas turmas de 9º ano da escola e sendo os grupos

separados de acordo com esse critério (9º ano A foi escolhido como grupo de intervenção A - GA- e 9º ano B como grupo de comparação- GC). Entre as vantagens dessa metodologia, destaca-se a redução de custos e a possibilidade de intervir em ambientes específicos, onde não é possível uma distribuição aleatória dos participantes, como é o caso deste estudo, em que a melhor condição para a coleta foi organização dos grupos por turma (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2012).

O delineamento quase-experimental com pré-teste e pós-teste com grupo de comparação não equivalente, é uma metodologia bastante utilizada em estudos de avaliação de programas e serviços, inclusive na área de Educação para a Carreira, sendo alguns dos programas estrangeiros assim delineados o *Community College Exploration Module* (CCEM) (Talib, Salleh, Amat, Ghavifekr & Ariff, 2015), que buscou influenciar no desenvolvimento de carreira de uma comunidade de estudantes universitários; o *Project HOPE* (Ali, Brown & Loh, 2017), cujo objetivo do programa foi promover a exploração de carreiras em ciências da saúde para estudantes latinos de escolas rurais, enfatizando simultaneamente a importância da promoção da autoeficácia em matemática e ciências; e *Make Your Work Matter* (Dik, Steger, Gibson & Peisner, 2011), cujo programa objetivou auxiliar adolescentes na exploração, descoberta e promoção um senso de propósito para a escolha da carreira, descoberta e promoção um senso de propósito para a escolha da carreira. O programa brasileiro no qual se baseia esta intervenção que relaciona competências socioemocionais e de carreira, é o Edu-Car, fruto da Tese de Doutorado de Mara de Souza Leal, defendida em julho de 2019 que foi desenvolvida no mesmo laboratório de pesquisa e com a mesma orientadora, a professora Lucy Leal Melo-Silva.

Foi delineado um programa de intervenção em 14 sessões por grupo, incluindo a pré e a pós-testagem dos participantes. Foram realizados encontros semanais de aproximadamente 90 minutos, dentro da disponibilidade de horário ofertada pela escola. O conteúdo dessa intervenção, objetivos e atividades, encontra-se detalhado no Apêndice E. O programa foi flexível e pôde ser modificado dependendo das condições de realização das atividades em cada grupo. A intervenção em si focalizou dois eixos centrais: (a) as competências socioemocionais e (b) as competências de carreira. Atividades foram desenvolvidas com o objetivo de ativar as Competências Socioemocionais, avaliadas pelo SENNA 2.0 (determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade, iniciativa social, assertividade, entusiasmo, empatia, respeito, confiança, tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração, curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico). Com o objetivo de desenvolver as Competências de Carreira foram ativados os comportamentos exploratórios e de

autoconhecimento, a clarificação dos interesses profissionais, e a informação sobre mundo do trabalho e dos campos de atuação. No desenvolvimento das atividades relativas ao segundo eixo foi aplicado o *Teste de Fotos de Profissões* (BBT-Br) para avaliação dos interesses. Porém, os dados do referido instrumento não foram analisados neste estudo. O objetivo da aplicação foi para dar uma devolutiva aos participantes, como síntese do processo de avaliação, e agradecimento, do ponto de vista ético, pela participação dos jovens à intervenção. A seção subsequente apresenta os resultados por meio de dois manuscritos submetidos.

## 5. RESULTADOS

### 5.1 Artigo 1- Educação para a Carreira e maturidade profissional: avaliação de uma intervenção

Nesta sessão apresenta-se um artigo com o recorte dos resultados obtidos por meio da avaliação da EMEP e dos feedbacks dos participantes da intervenção, que avaliou o desenvolvimento da maturidade profissional, a experiência e a aprendizagem no grupo ao longo do processo de intervenção. Este artigo foi submetido à Revista *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*. Ele é de autoria de Dayane Barbosa, Lucy Leal Melo-Silva e João Paulo Araújo Lessa. O comprovante de submissão desta revisão encontra-se no Anexo D.

#### **Educação para a Carreira e maturidade profissional: Avaliação de uma intervenção** **Career Education and Professional Maturity: Evaluation of an Intervention**

##### 5.1.1 Resumo

No contexto educacional, ações que visam o desenvolvimento de carreira constituem iniciativas promissoras. Assim, este estudo objetivou avaliar o grau de maturidade de alunos do 9º ano de uma escola pública e o Programa de Educação para a Carreira. Participaram da intervenção 34 alunos. O grau de maturidade, pré e pós-teste, foi mensurado por meio da Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP). A intervenção foi avaliada por um questionário com perguntas abertas sobre a experiência e a aprendizagem no grupo. Com os dados da EMEP foram feitas análises descritivas e inferência estatística. As respostas ao questionário foram organizadas por meio do software de análises textuais IRaMuTeQ versão 0.7 alpha 2, possibilitando análises lexicográficas clássicas e nuvens de palavras. Foram realizadas 14 sessões visando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de carreira. Sobre o grau de maturidade dos participantes, os resultados da análise quantitativo mostram que não houve diferenças significativas após a intervenção, sinalizando complexidade na avaliação. Sobre o processo de intervenção, as respostas qualitativas dos participantes mostram que os conteúdos aprendidos foram significativos para a construção da carreira e projetos de vida, sinalizando

benefícios e apontando pistas para futuras intervenções relacionadas às disciplinas de Projeto de Vida.

**Palavras-chave:** Intervenção. Avaliação. Educação para carreira. Maturidade profissional

### 5.1.2 Abstract

In the educational context, actions aimed at career development are promising initiatives. Thus, this study aimed to evaluate the degree of maturity of 9th grade students from a public school and the Career Education Program. 34 students participated in the intervention. The degree of maturity, pre and post-test, was measured using the Maturity Scale for Professional Choice (EMEP). The intervention was evaluated by a questionnaire with open questions about the experience and learning in the group. With the EMEP data, descriptive analyzes and statistical inference were performed. The answers to the questionnaire were organized using the textual analysis software IRaMuTeQ version 0.7 alpha 2, enabling classic lexicographic analyzes and word clouds. There were 14 sessions aimed at the development of socio-emotional and career skills. Regarding the degree of maturity of the participants, the results of the quantitative analysis show that there were no significant differences after the intervention, signaling complexity in the assessment. About the intervention process, the qualitative responses of the participants show that the contents learned were significant for the construction of careers and life projects, signaling benefits and pointing out clues for future interventions related to the Life Project disciplines.

**Keywords:** Intervention. Assessment. Career education. Professional maturity

### 5.1.3 Introdução

Com vistas no desenvolvimento de carreira no contexto educacional, os programas baseados na Educação para a Carreira têm se apresentado como iniciativas promissoras na interface do campo da educação com a orientação profissional e de carreira. A Educação para a Carreira, uma modalidade de intervenção que surgiu no domínio da carreira, objetivando auxiliar o aluno a atribuir sentidos aos estudos e ao trabalho. É definida como:

“um esforço da comunidade e do sistema de ensino em relacionar educação e trabalho, no meio educativo de forma infusiva, com vistas à aquisição de competências necessárias para o desenvolvimento da carreira e de um sentido



significativo de trabalho na vida das pessoas desde cedo, independentemente dos valores financeiros” (Hoyt, 2005, p. 24).

A Educação para a Carreira é uma modelo de intervenção no domínio da orientação profissional e de carreira desenvolvida de forma sistemática, em todos os níveis de educação, em países desenvolvidos, como destaca Munhoz (2010). Programas de Educação para a Carreira visam auxiliar os jovens a adquirirem competências-chave para um positivo desenvolvimento da carreira (Munhoz e Melo-Silva, 2011). No que se refere as competências-chave, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE] (2005) aponta três principais categorias relevantes para ser desenvolvidas na escola e durante a fase adulta, considerando a aprendizagem como um processo construído ao longo da vida. No que se refere as três categorias de competências-chaves, a primeira ressalta a importância de fazer uso das ferramentas de forma interativa, dentre elas a linguagem, os símbolos e textos; os conhecimentos e informações; e a tecnologia. A segunda envolve a interação com grupos heterogêneos, o que compreende relacionar-se bem com os outros; ser capaz de cooperar; e lidar e resolver conflitos. Por último, a terceira competência-chave consiste em agir de forma autônoma, e engloba agir de acordo com o contexto global; construir e realizar planos de vida e projetos pessoais; e defender e fazer valer direitos, interesses, limites e necessidades.

Com relação as práticas de Educação para a Carreira, destaca-se que elas se desenvolvem em modalidades distintas de intervenção, ainda que de modo geral contemplem conteúdos relativos ao conhecimento de si próprio, sobre as possibilidades educativas e de trabalho, dos processos de tomada de decisão e de transições no contexto escolar (Munhoz, Melo-Silva & Audibert, 2016). Competências de carreira, também constituem foco de intervenções combinadas com outras competências relevantes para a vida no século XXI, tais como as socioemocionais. Como exemplo, cumpre destacar a intervenção realizada por meio um programa intitulado Edu-Car e investigada por Leal, Melo-Silva e Taveira (2020). Os resultados do referido estudo mostram que a intervenção apresentou efeitos significativos na exploração de carreira, com maior busca de ajuda e/ou informação de diferentes pessoas e fontes. Os autores também apontam as dificuldades de avaliação de programas desenvolvidos em escolas e por pouco tempo e indicam a relevância de investigações sobre a avaliação de processo e resultados.

A Educação para a Carreira visa desenvolver estratégias para auxiliar estudantes a atribuir sentidos aos estudos e ao trabalho (Munhoz e Melo-Silva, 2011), a refletir sobre o presente com possibilidades de construção da vida e carreira. Nessa direção, trata-se de uma

temática conectada com a contemporaneidade, no sentido de promover nos alunos, desde a infância, uma preparação para a vida e o trabalho futuro. Essa perspectiva tornou-se relevante na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica brasileira. Dentre as 10 Competências Gerais uma é denominada “trabalho e projeto de vida”, cujo objetivo é valorizar os conhecimentos e as experiências que facilitam ao aluno a construção de projetos de vida, com perspectivas de futuro (Movimento Pela Base, 2018, p. 2).

No mesmo sentido, duas políticas públicas se destacam no estado de São Paulo com convergências ao modelo de Educação para a Carreira desenvolvido no âmbito internacional. A primeira delas é o modelo pedagógico do Programa de Ensino Integral (PEI), que busca inserir na matriz curricular do Ensino Médio algumas temáticas diversificadas, sendo elas as disciplinas Língua Estrangeira Moderna, Prática de Ciências, Orientação de Estudos, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Preparação Acadêmica e Disciplinas Eletivas (São Paulo, 2014b). No caso do PEI, enfatiza-se principalmente os componentes projeto de vida e mundo do trabalho, ambos previstos como conteúdo em programas de Educação para a Carreira. A ênfase do projeto de vida no PEI estabelece “o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo produtivo” (São Paulo, 2014a, p. 23). A segunda iniciativa, promovida oficialmente a partir de 2020, é a implantação do Programa Inova Educação. Essa proposta trouxe mudanças na matriz curricular das escolas públicas, incluindo-se uma aula a mais por dia, onde são inseridos os novos componentes curriculares denominados: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia (São Paulo, 2019).

Por sua vez, os modelos de Educação para a Carreira, desde a década de 1970, já visavam pôr em ação processos de desenvolvimento da carreira em contextos educativos. O objetivo de tais programas é promover o engajamento em atividades reflexivas, de valorização do ensino nas mais diversas formas da construção contínua do conhecimento por meio da iniciativa pessoal, tendo em vista a solução de problemas de forma colaborativa, como aponta Rodriguez-Moreno (2008), no contexto da educação na Espanha. Objetivando avaliar competências de carreira, uma das estratégias tem sido mensurar os níveis de maturidade profissional antes e depois das intervenções. As pessoas precisam tomar decisões de carreira como uma das tarefas de desenvolvimento. Particularmente, os adolescentes encontram-se em uma etapa do ciclo vital na qual são observadas expectativas sociais e dos próprios jovens acerca de decisões relacionadas ao futuro, se com a continuidade dos estudos e/ou inserção no mundo do trabalho; o que requer a busca de informações e certo grau de maturidade. O estudo

de Leal, Fracalozzi e Melo-Silva (2019) analisou a maturidade de um grupo de adolescentes para pensar sobre as necessidades de realização de estratégias de Educação para a Carreira.

Para fins deste estudo a maturidade profissional é definida como a “comparação entre os recursos do indivíduo, tanto cognitivos quanto afetivos para defrontar as tarefas evolutivas correspondentes a cada estágio, e os respectivos recursos usados para compreender estas tarefas” (Lassance et al., 2011, p. 142-145). Em relação à população adulta o construto mais utilizado, neste século, é Adaptabilidade de Carreira, que também pode ser aplicado quando se trata de adolescente. Porém, para fins deste estudo, utiliza-se o construto maturidade profissional, também por ser parte do nome do instrumento de medida utilizado na intervenção e por serem encontradas investigações com tal construto. Assim, destacam-se, a seguir, algumas investigações relevantes para esta pesquisa.

Diversos estudos foram desenvolvidos com objetivo de associar diferentes variáveis e construtos psicológicos à maturidade profissional. Destacam-se a seguir quatro estudos estrangeiros. Nos Estados Unidos, destaca-se o estudo de Harlow, Sharon e Bowman (2016) envolvendo o tipo de faculdade e status geracional de universitários. Na Coreia do Sul, o estudo Heo e Kim (2016) investigou a maturidade profissional e autoestima, a partir de uma perspectiva longitudinal. Provenientes da China foram localizados dois estudos. O de Liu, Peng, Mao e Wong (2017) investigou os tipos de interesses profissionais de acordo com maturidade profissional e o de Chen e Zhou (2018) analisou o planejamento de carreira para tomada de decisão de alunos universitários que participaram de uma intervenção de carreira. Observa-se que os estudos asiáticos predominam no que se referem às investigações sobre o construto maturidade profissional. Em síntese, os estudos mencionados anteriormente apresentaram resultados positivos no que se refere ao desenvolvimento da maturidade profissional. Além disso, destaca-se que o público-alvo destes estudos foram jovens do ensino médio, universitários e adultos. Complementarmente a essa revisão, o estudo de meta-análise sobre intervenções de carreira, de Whiston, Li, Mitts e Wright (2017), destaca a maturidade profissional como uma das variáveis relevantes nas intervenções. Por outro lado, ainda que as investigações com o construto maturidade profissional sejam importantes, as autoras pontuam que a quantidade de estudos foi limitada (13 estudos de 57 analisados).

No que se refere ao contexto brasileiro, observam-se estudos que avaliam o efeito da intervenção a partir da análise da evolução da maturidade profissional. Assim como no âmbito internacional, os estudos apontam um aumento estatisticamente significativo nos níveis de maturidade profissional após o processo de orientação vocacional/profissional, demonstrando

assim a eficiência dessas intervenções (Lassance, Bardagi & Teixeira, 2009; Junqueira & Melo-Silva, 2014). Para além da avaliação das intervenções, outros estudos também buscam avaliar a maturidade profissional e outras variáveis, tais como as habilidades sociais (Colombo & Pratti, 2014); perfil de valores humanos em função do sexo, idade e escolaridade (Cericatto, Alves & Patias, 2017); e o exercício ou não de atividade remunerada (Silva et al., 2017). No que se refere à avaliação da maturidade profissional, um dos instrumentos comumente usados no Brasil é a Escala de Maturidade para Escolha Profissional (EMEP), de Neiva (1999, 2014), que também foi utilizada neste estudo.

Considerando a relevância de intervenções em Educação para a Carreira no ambiente escolar, torna-se importante avaliar esses processos. Com vistas a obter uma melhor avaliação da intervenção, desenvolvida neste estudo, foram consideradas as duas modalidades comumente usadas para avaliação das intervenções: (a) Avaliação dos resultados, centrada nas mudanças, ou seja, o quanto se pode atribuir a uma dada intervenção os resultados obtidos pelos participantes; e (b) Avaliação de processos, cujo enfoque é o feedback contínuo, objetivando desenvolver possíveis adaptações no curso da intervenção (Leitão & Paixão, 2008). Quanto à forma de avaliação nessas duas modalidades, os estudos centrados nos resultados buscam avaliar a eficácia da intervenção, enquanto os de avaliação de processos procuram investigar as condições associadas a um dado resultado (Taveira & Pinto, 2008). Sendo assim, este estudo teve como objetivo avaliar o grau de maturidade em alunos do 9º ano de uma escola pública, por meio da EMEP e um Programa de Educação para a Carreira. Para a avaliação da própria intervenção foram usadas as respostas de dois itens do Questionário de Avaliação aplicado nos participantes ao fim da intervenção. Os itens estavam relacionados à experiência e à aprendizagem com o grupo de intervenção.

#### **5.1.4 Método**

##### *5.1.4.1 Natureza do estudo e participantes*

Este estudo foi delineado em um desenho quase-experimental de pré e pós-teste com grupo de comparação não equivalente. Pontua-se que nesse modelo de delineamento, se estabelece um grupo “semelhante” ao grupo de tratamento, que pode servir como grupo de comparação, o que permite a obtenção de medidas pré-teste e pós-teste de indivíduos nos grupos de tratamento e de comparação, além de um controle sobre possíveis problemas de validade (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2012).

Considerando que o estudo foi desenvolvido em uma escola com apenas duas turmas de 9º ano a amostra foi selecionada por conveniência. Sendo assim, a melhor opção para a coleta de dados via intervenção foi distribuir os participantes por turma. Destaca-se que os participantes eram adolescentes que em 2019 cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental II. A intervenção foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Inicialmente as duas salas do 9º ano foram convidadas a participar da intervenção e todos os interessados que trouxeram as autorizações dos pais participaram da intervenção. Os 74 alunos foram distribuídos em dois grupos, um grupo de intervenção e outro grupo de comparação. O grupo de intervenção foi desenvolvido no primeiro semestre do ano letivo. Destaca-se que no semestre posterior o grupo de comparação recebeu a mesma intervenção. Os participantes de ambos os grupos foram pré testados ao mesmo tempo no início da pesquisa (Momento 1) e o pós-teste 1 foi feito no final do primeiro semestre (Momento 2), ao término da intervenção do Grupo de Intervenção. O Momento 3 envolveu a testagem após cinco meses do término da intervenção do grupo de intervenção. O pós-teste 2 foi aplicado como uma medida de *follow-up* para a verificação de possíveis mudanças após a intervenção. No início da coleta de dados o grupo de intervenção incluía 34 participantes, sendo que a maioria tinha 14 anos (94,1%) e era do sexo masculino (61,8%). O grupo controle contava com 40 participantes, e a maioria também era do sexo masculino (57,5%) e tinha 14 anos de idade (70%). Alguns participantes ao longo da intervenção foram transferidos ou não participaram de alguma das testagens, portanto o número de participantes ao longo do processo variou.

#### 5.1.4.2 Instrumentos

*Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP)*. Desenvolvida por Neiva (2014, 1999), a EMEP tem por objetivo avaliar a maturidade para a escolha profissional de alunos que estejam cursando do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio (ou que já o concluíram). A escala, do tipo likert, contém 45 itens com cinco opções de resposta. O construto maturidade na EMEP é composto por duas dimensões: Atitudes e Conhecimentos. Na dimensão Atitudes incluem-se três subdimensões: (a) Determinação –grau de segurança e decisão perante a escolha profissional–; (b) Responsabilidade –grau de envolvimento com a tomada de decisão profissional e com ações para sua efetivação–; e (c) Independência –grau de autonomia frente à escolha. Por sua vez, a dimensão Conhecimentos reúne duas subdimensões:

(a) Autoconhecimento –conhecimento de si em relação a interesses, habilidades, valores e características pessoais–; e (b) Conhecimento da realidade. O resultado geral e das subdimensões são apresentados em termos de classificação diagnóstica em: Muito Inferior (I-), Inferior (I), Médio Inferior (MI), Médio (M), Médio Superior (MS), Superior (S) e Muito Superior (S+). Trata-se de um instrumento que possui qualidades psicométricas satisfatórias, apresentando índices de consistência interna (alfa de Cronbach) entre 0,77 e 0,91 nos estudos de validação (Neiva, 1998, 1999, 2014).

*Questionário de avaliação.* Foi criado pelas autoras e aplicado para fins deste estudo. Objetivou verificar as perspectivas dos participantes, por meio de duas temáticas: a experiência com o programa e a aprendizagem, objetivando subsidiar uma análise qualitativa da intervenção. Assim, como estratégia de verificação de feedbacks foram feitas duas perguntas. Como foi a experiência para você? O que você aprendeu com o grupo?

#### *5.1.4.3 O programa de intervenção: Procedimentos e Estrutura*

O programa de intervenção foi desenvolvido em 14 sessões em grupo, incluindo a pré e a pós-testagem dos participantes. Foram realizados encontros semanais de aproximadamente 90 minutos, dentro da disponibilidade de horário ofertada pela escola. A intervenção em si focalizou dois eixos centrais: (a) as habilidades socioemocionais; e (b) as competências de carreira. Na primeira sessão foi realizada a apresentação e o estabelecimento das regras (combinados), além de se trabalhar com a temática exploração do autoconhecimento. A segunda sessão centrou-se no desenvolvimento da macro habilidade socioemocional Amabilidade (Facetas: Empatia, Respeito e Confiança). A terceira sessão focalizou o desenvolvimento do domínio Engajamento com os Outros (Facetas: Assertividade, Entusiasmo e Iniciativa Social). A quarta sessão envolveu a temática Resiliência Emocional (Facetas: Tolerância a frustração, Tolerância ao Estresse e Autoconfiança). Na quinta, o foco da sessão foi o desenvolvimento do domínio Autogestão (Facetas: Determinação, Foco, Organização, Persistência e Responsabilidade). A sexta sessão, por sua vez, teve como temática a macro habilidade Abertura ao Novo (Facetas: Interesse Artístico, Imaginação Criativa e Curiosidade para Aprender). A seguir, o eixo central das sessões focalizou as competências de carreira. Assim, na sétima sessão, foram trabalhadas as mudanças no mundo do trabalho, com conexões com a sessão anterior que objetivou trabalhar a abertura ao novo. Na oitava sessão foi desenvolvida a

técnica cenários de trabalho no futuro. Na nona sessão o foco foi na avaliação de interesses profissionais. Na décima sessão foram discutidos os temas escolhas e interesses profissionais ao longo da vida e critérios para a escolha. A décima primeira sessão objetivou a ampliação das concepções e opções de trabalho. E a décima segunda sessão foi de encerramento do grupo, buscando retomar os conteúdos trabalhados ao longo do grupo e refletir sobre a história pessoal e sobre a experiência vivida na intervenção. Nessa sessão também foi realizada uma avaliação anônima na perspectiva dos participantes com relação ao conteúdo e o desenvolvimento do grupo de intervenção, objeto deste estudo.

#### *5.1.4.4 Procedimentos para a obtenção e análise dos dados*

Este estudo é parte de uma pesquisa maior intitulada “Intervenção em Educação para a Carreira no Ensino Fundamental” que foi aprovada pelo Comitê de Ética (CEP) da Faculdade de origem dos autores (CAAE nº 03088818.3.0000.5407). No delineamento do projeto buscou-se a autorização da escola para a realização da pesquisa. A escola foi selecionada em decorrência de um contato prévio. Após a aprovação do projeto de pesquisa no sistema CEP a escola foi novamente contatada para viabilizar o convite aos alunos e a busca de autorização dos pais. Todos os alunos do 9º ano foram convidados a participar do estudo. Aqueles que manifestaram interesse levaram para a casa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização para Banco de Dados para autorização formal dos pais. Posteriormente, com a autorização dos pais, os alunos que concordaram leram e assinaram o Termo de Assentimento, dando ciência da participação voluntária na pesquisa. Os dados foram coletados durante a intervenção.

Os dados obtidos por meio da EMEP foram inseridos em uma base do Excel no qual foram considerados os escores brutos em cada uma das dimensões avaliadas pelo instrumento. Posteriormente, foram realizadas análises descritivas e de inferência estatística para verificação do efeito da intervenção na maturidade profissional nos três momentos de avaliação. Essas análises foram realizadas no programa Jamovi 1.6.3 (Jamovi Project, 2020). Inicialmente, foi realizado um teste de suposição para análise da normalidade (Teste de Shapiro-Wilk). As inferências estatísticas foram elaboradas por meio de Testes de Hipóteses. No caso, em específico, recorreu-se à comparação em amostras dependentes para as análises intragrupos (Teste  $t$  de Student e Teste de Wilcoxon). Foi calculado o tamanho do efeito por meio do Coeficiente  $d$  de Cohen e Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial. Além disso, foi elaborada

a análise descritiva do grupo de intervenção nos três momentos do processo, com as médias, medianas, desvio padrão e erro padrão. Também foram elaborados gráficos para cada momento de avaliação, com medias e significâncias em cada domínio comparando-se os resultados do GA.

Além da avaliação dos resultados da intervenção na maturidade profissional, foi considerada a avaliação qualitativa realizada pelos participantes ao final da intervenção. Para tanto foram estabelecidas duas temáticas principais abordadas em formato duas questões: “Como foi essa experiência para você?” e o “O que você aprendeu com o grupo?”. Para a classificação das temáticas, foi usada o software de análises textuais IRaMuTeQ versão 0.7 alpha 2, por meio do qual foram realizadas análises lexicográficas clássicas e formadas nuvens de palavras (Camargo & Justo, 2018). As análises lexicográficas, ou seja, estatísticas, identificam e reformatam as unidades de texto, transformando textos em seguimentos de textos, com fins de analisar a quantidade de palavras, frequência média e hápax, que são palavras com frequência igual a um, identificar formas ativas e suplementares no texto e outras características do corpus analisado (Lebart & Salem, 1988). Já a nuvem de palavras consiste no agrupamento das palavras e sua organização gráfica em função da sua frequência. Destaca-se que as palavras mais frequentes ( $n \geq 3$ ) são apresentadas com tamanhos diferentes, sendo as palavras maiores aquelas com maior frequência no corpus, e as menores apresentam frequências inferiores (Camargo & Justo, 2018).

Em uma etapa anterior à análise no IRaMuTeQ, as respostas foram transcritas e organizadas em arquivos separados no software Word e posteriormente foram transpostas para o software LibreOffice versão 6.0.4 e separadas por linhas de comando para serem reconhecidas como textos. Assim, as respostas foram tratadas como textos independentes, cada item correspondendo a um corpus textual. Ao todo foram analisados 46 e 36 textos respectivamente, que constituíram o *corpus*, organizado em dois núcleos: Experiência (Como foi essa experiência para você?) e Aprendizagem (O que você aprendeu com o grupo?).

## **5.1.5 Resultados e Discussão**

### *5.1.5.1 Comparações da maturidade profissional nos momentos da intervenção*

Com relação a comparação dos Momentos 1-2 (pré-teste e pós-teste 1), verifica-se, por meio dos resultados da análise de normalidade (Teste de Shapiro-Wilk), que a subdimensão Determinação ( $p=0,035$ ), apresenta um valor  $p < 0,05$ , o que indica uma violação da suposição



de normalidade, sendo considerado o valor- $p$  do Teste de Wilcoxon. As demais subdimensões da EMEP, sendo elas Responsabilidade ( $p=0,122$ ); Independência ( $p=0,854$ ); Autoconhecimento ( $p=0,291$ ); Conhecimento da Realidade ( $p=0,092$ ) e Maturidade Total ( $p=0,969$ ) apresentaram distribuição normal e, portanto, nestes casos foi considerado o valor- $p$  obtido no Teste  $t$  de Student.

No que se refere a comparação dos Momentos 2-3 (pós-teste 1 e pós-teste 2), todas as subdimensões da EMEP, seguem distribuição normal (valor- $p>0,05$ ) e, portanto, considerou-se o valor- $p$  obtido no Teste  $t$  de Student. Os valores obtidos no teste de normalidades foram, Determinação ( $p=0,084$ ); Responsabilidade ( $p=0,960$ ); Independência ( $p=0,475$ ); Autoconhecimento ( $p=0,392$ ); Conhecimento da Realidade ( $p=0,058$ ); e Maturidade Total ( $p=0,160$ ).

De acordo com os testes de hipóteses observa-se a ausência de diferenças significativa em todas as subdimensões da EMEP, quando comparados os Momentos 1 e-2. As estatísticas das comparações desses momentos ( $n=31$ ) são: Determinação ( $T(30)=193$ ;  $p=0,828$ ;  $r_{pb}=-0,049$ ); Responsabilidade ( $t(30)=-1,138$ ;  $p=0,264$ ;  $d=-0,204$ ); Independência ( $t(30)=-1,329$ ;  $p=0,194$ ;  $d=-0,239$ ); Autoconhecimento ( $t(30)=0,182$ ;  $p=0,857$ ;  $d=0,033$ ); Conhecimento da Realidade ( $t(30)=-0,458$ ;  $p=0,651$ ;  $d=0,082$ ); Maturidade Total ( $t(30)=-1,134$ ;  $p=0,266$ ;  $d=0,204$ ). Referente ao Momento 2-3, apresenta-se diferença significativas nas subdimensões Determinação ( $t(30)=2,141$ ;  $p=0,041$ ;  $d=0,384$ ); Independência ( $t(30)=2,093$ ;  $p=0,045$ ;  $d=0,376$ ); e Maturidade Total ( $t(30)=2,808$ ;  $p=0,009$ ;  $d=0,016$ ). Quanto a Responsabilidade ( $t(30)=1,266$ ;  $p=0,215$ ;  $d=0,227$ ); Autoconhecimento ( $t(30)=0,914$ ;  $p=0,368$ ;  $d=0,164$ ); Conhecimento da Realidade ( $t(30)=1,022$ ;  $p=0,315$ ;  $d=0,183$ ), as estatísticas indicam ausência de diferenças significativas. Além das inferências estatísticas, foram verificadas as estatísticas descritivas (média, mediana, desvio padrão e erro padrão) nos três momentos da intervenção, apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 -Estatísticas descritivas nas comparações da maturidade profissional

	GA <sub>12</sub> (n=31)		GA <sub>23</sub> (n=31)	
	$\tilde{x}_1(M_{d1})$	SD <sub>1</sub> /SE <sub>1</sub>	$\tilde{x}_1(M_{d1})$	SD <sub>1</sub> /SE <sub>1</sub>
	$\tilde{x}_2(M_{d2})$	SD <sub>2</sub> /SE <sub>2</sub>	$\tilde{x}_2(M_{d2})$	SD <sub>2</sub> /SE <sub>2</sub>
Determinação	34,4(34)	7,90/1,42	35,4(35)	7,74/1,39
	35,1(33)	7,72/1,39	33(33)	7,24/1,30

Responsabilidade	34,3(36)	7,42/1,33	35,7(34)	6,29/1,13
	35,5(34)	6,37/1,14	34,1(33)	6,61/1,19
Independência	26,4(26)	4,74/0,85	27,6(27)	5,71/1,02
	27,8(28)	5,72/1,03	26,4(26)	5,08/0,91
Autoconhecimento	23,6(24)	3,90/0,70	23,7(23)	4,49/0,81
	23,5(23)	4,28/0,77	23(22)	4,63/0,83
Conhecimento da Realidade	28,6(29)	6,60/1,19	29,6(30)	5,65/1,01
	29,2(30)	5,38/0,97	28,7(29)	6,37/1,14
Maturidade Total	147,4(146)	20,25/3,64	152(155)	20,00/3,59
	151,1(150)	19,79/3,55	144,9(138)	20,63/3,71

Nota: GA<sub>1</sub> = Grupo de Intervenção A momento 1; GA<sub>2</sub> = Grupo de Intervenção A momento 2; GA<sub>3</sub> = Grupo de Intervenção A momento 3;  $\bar{x}$  = Média; M<sub>d</sub> = Mediana; SD = Desvio-padrão; SE = Erro padrão

Quando analisados os resultados da estatística descritiva nos Momentos 1-2, conforme Tabela 1, observa-se que, em geral, mesmo sem diferenças significativas os valores no Momento 2, que consiste no pós-teste, são mais elevados do que no Momento 1. Outro ponto a se considerar é que ao verificar a classificação das médias obtidas nas subdimensões da EMEP, com exceção da Responsabilidade, classificada como Médio Inferior (MI) tanto no Momento 1 quanto no Momento 2, as demais subdimensões em ambos os momentos apresentam escores considerados como Médio (M) comparando com o grupo normativo de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental (Neiva 1999, 2014). A classificação na média, também pode resultar na maior dificuldade de alteração dos resultados.

Com relação às estatísticas descritivas dos Momentos 2-3, também apresentadas na Tabela 1, nota-se que os valores das médias em cada subescala no Momento 3 (pós-teste 2), após 5 meses de intervenção, são menores que ao fim da intervenção, ou seja, no Momento 2 (pós-teste). Essas diferenças podem ser melhores observadas na Figura 1. Por meio das médias, também é possível verificar que as subdimensões Determinação; Responsabilidade; Independência, cujos valores apresentaram diferenças significativas possuem valores maiores no Momento 2, tendo sido rebaixada as médias no Momento 3. Quando analisada a classificação das subdimensões nesses momentos e comparado com as normativas, nota-se que referente a Responsabilidade, Autoconhecimento e Maturidade Total, essas subdimensões no Momento 2 se encontravam na Média (M) e passaram no Momento 3 a classificação Médio Inferior (MI). Ou seja, com o tempo houve uma redução nos valores da maturidade profissional (Neiva, 1999,

2014). Uma das hipóteses consideradas para essas diferenças foi o próprio efeito do tempo, pois se passaram cinco meses até a última avaliação, podendo ter influenciado nos resultados da avaliação. Além disso, nesse momento os participantes encontravam-se em um momento de grandes demandas acadêmicas e de escolhas com relação ao futuro educacional, com o final do ano letivo e a mudança de escola, de uma nova etapa de estudos e até mesmo a inserção no mundo do trabalho. E por fim, outra possibilidade levantada foi sobre a possível influência e efeito da repetição de um mesmo teste em adolescentes. Ao mesmo tempo que o conhecimento da medida de avaliação pode influenciar em um aprimoramento das respostas pode também levar a um resultado negativo, por cansaço e um menor grau de importância nas respostas decorrente da repetição. Outra hipótese considerada relevante, e já observada na prática, é que com a intervenção, muitos alunos aprendem que é mais importante responder por si mesmo do que tentar “agradar” aplicador, respondendo com o que se imagina ser o esperado socialmente e academicamente, como se faz em provas objetivas em geral. Esse dado requer investigação individual, constituindo pistas para novas investigações.

É importante ressaltar que a EMEP foi selecionada para este estudo por ser um instrumento bastante usado no contexto brasileiro em intervenções de orientação profissional e de carreira. O seu objetivo não é avaliar intervenções, mas sim avaliar a maturidade e sua evolução, na situação de pré e pós teste. Assim, embora tenham sido trabalhados conteúdos como autoconhecimento e conhecimento do mundo do trabalho, deve-se considerar que a intervenção como o 9º ano não focalizou exclusivamente a promoção da maturidade profissional e de suas subdimensões. As atividades da intervenção buscaram atender ao modelo da Educação para a Carreira, com enfoque para conscientização e reflexão acerca das possibilidades de continuidade do estudo no Ensino Médio, diante da eminente transição dos participantes para a nova etapa do ciclo formativo. Um foco foi nas competências socioemocionais, além da clarificação dos interesses, como estratégias para promover o projeto de vida, com perspectiva de futuro. Além disso, deve-se considerar que outros fatores, tais como o nível de participação dos participantes e seu engajamento ao longo da intervenção poderiam influenciar na ausência de resultados significativos quando se analisa o efeito da intervenção na dimensão maturidade para a escolha profissional por meio de um instrumento objetivo com um pequeno grupo.

### 5.1.5.2 Os sentidos da experiência e aprendizagem no grupo de intervenção

#### *O que ficou da experiência com o grupo*

Neste *corpus* temático foram analisados 46 textos (respostas) dos participantes, observando-se 23 formas textuais. Foram detectadas 10 hápax (15,38% - palavras com frequência única), sendo desconsideradas na discussão dos resultados. Foram incluídas como formas ativas aquelas que correspondiam a substantivos, adjetivos e verbos e formas não reconhecidas. Totalizaram-se 19 palavras ativas, sendo as de maior frequência ( $n \geq 3$ ): Bom ( $n=11$ ; adjetivo); Aprendizado ( $n=6$ ; substantivo); Pensar ( $n=5$ ; verbo); Futuro ( $n=5$ ; adjetivo); Ótimo ( $n=4$ ; adjetivo); Legal ( $n=4$ ; adjetivo); Reflexivo ( $n=3$ ; adjetivo).

Nota-se que além de respostas que qualificam a intervenção, tais como “bom” e “legal”, são emitidas respostas que se centram nos objetivos e resultados da intervenção, tais como a reflexão sobre o futuro e questões de trabalho; além de pontuar-se o aprendizado que tal processo trouxe para os participantes. Tais resultados se relacionam com o objetivo das intervenções de Carreira, cuja iniciativa visa relacionar educação e trabalho e promover reflexões e aprendizados acerca da carreira e do futuro profissional e de um sentido significativo do trabalho (Hoyt, 2005). Pode-se hipotetizar que a intervenção ainda que não apresente resultados estatisticamente significativos conseguiu promover o desenvolvimento de conhecimentos e também de uma experiência vista como positiva para os participantes. Para análise dos resultados nesta categoria temática também foi elaborada uma nuvem de palavras, apresentada na Figura 1.

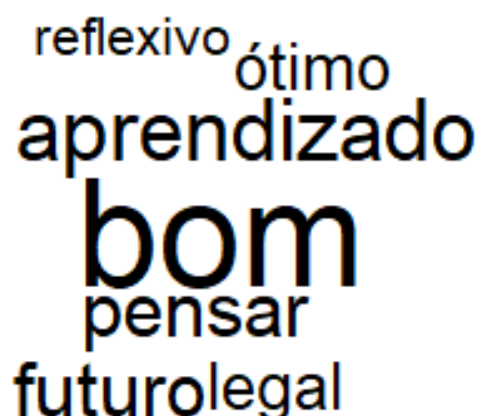


Figura 1. Nuvem de palavras elaborada para o Item 1 – O que ficou da experiência

Enfatiza-se que a nuvem organiza graficamente as palavras a partir da frequência com que apareceram nas respostas. A partir da mesma pode-se sintetizar as principais percepções sobre a experiência do grupo. Nota-se que o foco central foi a resposta “Bom”, que assim como apontado anteriormente, indicando um feedback positivo da intervenção na percepção dos participantes. Em síntese, foi bom pensar no futuro. A Experiência foi boa!

#### *A aprendizagem com o grupo*

Em relação ao segundo corpus temático, foram analisados 36 textos (respostas) dos participantes, observando-se 25 formas textuais. Na análise, existiam 11 hápax (16,57% - palavras com frequência única), sendo estas não incluídas na discussão dos resultados. Foram consideradas, assim como na sessão anterior, formas ativas as respostas que correspondiam a substantivos, adjetivos, verbos e formas não reconhecidas. Ao todo, foram encontradas 18 formas ativas, sendo as mais frequentes ( $n \geq 3$ ): Futuro ( $n=9$ ; adjetivo); Assertividade ( $n=5$ ; substantivo); Profissional ( $n=4$ ; adjetivo); Autoconhecimento ( $n=4$ ; forma não reconhecida); Pensar ( $n=4$ ; verbo); Respeito ( $n=3$ ; substantivo); Mundo ( $n=3$ ; substantivo); Coisa ( $n=3$ ; de “muitas coisas”; substantivo); Trabalho ( $n=3$ ; substantivo) e Aprendizado ( $n=3$ ; substantivo). Dentre as formas predominantes, observa-se algumas, como futuro, profissional, autoconhecimento e trabalho que se relacionam com um dos objetivos da intervenção, o de promover competências de carreira e ativar a maturidade profissional, conteúdos analisados na EMEP (Neiva 1999, 2014). Também se destacam respostas como Assertividade e Respeito, que se enquadram nas habilidades socioemocionais, consideradas como essenciais para o desenvolvimento pessoal, sucesso acadêmico e adaptação no trabalho, como apontam Primi, et al. (2016). Ou seja, elas possuem uma relação direta com o desenvolvimento da carreira. Além disso, a intervenção, foco deste estudo, teve como objetivo a promoção das competências e habilidades socioemocionais, sendo assim, observar respostas que sinalizam ganhos nessa direção é positivo.

As respostas possibilitaram refletir sobre os resultados da intervenção tanto no âmbito do desenvolvimento de competências de carreira quanto de habilidades socioemocionais, que conforme já apontado, possuem grande relação com o desempenho nos estudos e no trabalho. Ou seja, esta intervenção, assim como apontada por Hoyt (2005), buscou o desenvolvimento de conceitos relacionados ao trabalho no meio educativo com vistas à aquisição de competências necessárias para o desenvolvimento da carreira e de um sentido significativo de vida e carreira. E conforme destacado por Rodriguez-Moreno (2008), nota-se a valorização

integral do ensino, a construção ativa do conhecimento por iniciativa pessoal, e a solução cooperativa de problemas. Como forma complementar da análise dos resultados, também foi elaborada para esta categoria temática uma nuvem de palavras, apresentada Figura 2.

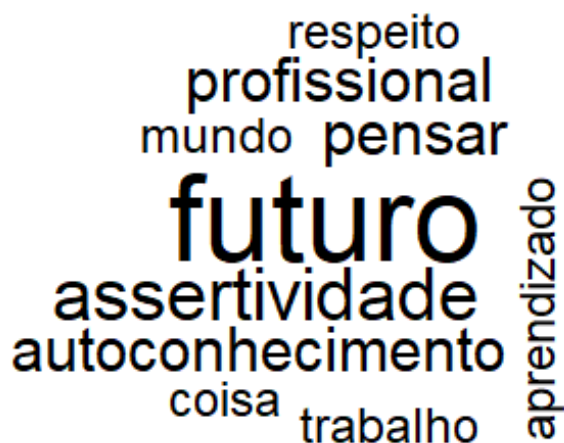


Figura 2. Nuvem de palavras elaborada para o Item 2 – A aprendizagem com o grupo

Ao observar a nuvem de palavras nota-se que de forma geral os conteúdos da intervenção não foram apenas discutidos, como apreendidos pelos participantes. Isso assim como a verificação das formas predominantes, podem indicar que a intervenção obteve sucesso não apenas no desenvolvimento e aprendizado de competências de carreira como também de habilidades socioemocionais. Em síntese, a aprendizagem no grupo possibilitou pensar no futuro. Cabe pensar que se em 12 sessões a aprendizagem se mostra significativa por meio dos feedbacks dos participantes, qual o benefício de uma intervenção desenvolvida ao longo de um ano ou mesmo durante todas as etapas do ciclo escolar?

### **5.1.6 Considerações finais**

Considerando que o presente estudo teve como objetivos avaliar um Programa de Educação para a Carreira e o grau de maturidade em alunos do 9º ano de uma escola pública, pode-se dizer que os mesmos foram alcançados, ainda que na avaliação da maturidade profissional não tenha sido observado um efeito positivo no que se refere a diferenças significativas após a intervenção. Cumpre destacar que, além da maturidade profissional, os

focos da intervenção foram: a atribuição de sentidos aos estudos e ao trabalho, e a identificação das habilidades socioemocionais, com vistas ao estímulo para a continuidade dos estudos e a atribuição. Portanto, seria pertinente o desenvolvimento dos conteúdos em mais sessões e a avaliação dos mesmos novamente pela EMEP e também outros instrumentos, a fim de verificar qual seria o mais pertinente para esse tipo de intervenção, faixa etária e escolaridade. Conforme destacado por Whison et al. (2017), embora as pesquisas envolvendo o construto maturidade profissional sejam relevantes, o número de estudos que usam esse termo para avaliar a eficácia de intervenções ainda é considerado limitado. Nesse sentido, as autoras apontam que seria interessante a revisão dos instrumentos que mensuram maturidade profissional.

Ao mesmo tempo que não foram observados resultados significativos com relação a maturidade profissional, a classificação temática das respostas dos participantes nas duas questões ou temas principais: (a) Como foi essa experiência para você; e (b) O que você aprendeu com o grupo; permitem observar um efeito positivo da intervenção. Os alunos trazem em seus feedbacks não apenas uma avaliação positiva do processo intervenção, mas também conteúdos aprendidos e significativos para a construção de suas carreiras e projetos de vida. As duas nuvens de palavras (experiência e aprendizagem) destacam a aprendizagem como perspectiva para lançar-se ao futuro, como projeto de vida, o que é muito importante com turmas do ensino fundamental, para que se garanta, cada vez mais, a continuidade dos estudos no ensino médio. Pode ser uma boa estratégia para evitar a interrupção da educação básica precocemente. No plano individual, quanto mais anos de escolaridade, melhor para a pessoa. No plano coletivo, quanto mais anos de escolaridade de letramento e numeramento, aliado a competências tecnológicas e transferíveis, melhor para o país, como projeto de Nação.

De forma geral, este estudo permitiu tanto a avaliação dos resultados, com enfoque nas mudanças quantitativas, quanto na avaliação de processos por meio dos feedbacks dos participantes (Leitão & Paixão, 2008). Essa avaliação integrada possibilitou diversas reflexões já apontadas na discussão. A avaliação também permite ressaltar a importância de usar ambos os métodos de avaliação em intervenções na área, a fim de compreender o processo interventivo de forma mais ampla.

Também se pontua, que embora estudos apontem resultados positivos de intervenções de carreira na maturidade profissional, tais como os estudos de Lassance, Bardagi & Teixeira (2009) e Junqueira e Melo-Silva (2014), deve-se considerar que o público destes estudos são estudantes do Ensino Médio enquanto no presente estudo, trata-se de alunos do 9º ano com outras demandas de carreira. Possivelmente com uma preocupação às vezes menor com relação

ao futuro profissional dado a maior disponibilidade de tempo para se refletir sobre as escolhas profissionais, o que pode levar a uma classificação da maturidade na média e ausência de resultados significativos, do ponto de vista estatístico, após a intervenção.

Sugere-se que futuros estudos sejam feitos com esse nível de escolaridade e em contextos diferentes a fim de verificar os resultados em intervenções de Educação para a Carreira. Isso pode fornecer pistas para futuras intervenções nesta modalidade, e no caso do contexto brasileiro atual, para os programas que envolvem as eletivas de Projeto de Vida nas escolas, que assim como nos modelos de Educação para a Carreira possuem “o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo produtivo” (São Paulo, 2014a, p. 23).

Finalizando, cumpre destacar três pontos conclusivos deste estudo, que concomitantemente possam estimular outras investigações. O primeiro ponto: intervir para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira é consensualmente considerado relevante em diferentes cenários e contextos. Particularmente, no Brasil, é importante porque tais objetivos se refletem nas diretrizes educacionais expressas, sobretudo, na BNCC, no que se refere à competência 6 Trabalho e Projeto de Vida. Portanto, a política pública existe e requer monitoramento. Assim, são necessárias mais investigações sobre programas e serviços ofertados na educação básica e, sobretudo, com o ensino fundamental II. A prática universal em escolas é nova, está sendo levada a cabo por professores que não possuem formação em carreira. Muito se faz necessário para a formação dos profissionais e para avaliação dos programas e disciplinas.

O segundo ponto: avaliar a evolução de certas dimensões psicológicas, por exemplo a maturidade para a escolha profissional, também é relevante, como apontam estudos no domínio da carreira, incluindo outras variáveis relacionadas, como interesses, autoeficácia, valores, motivação, adaptabilidade de carreira, competências transferíveis, por exemplo. Tais dimensões já são investigadas no domínio da Orientação Profissional e de Carreira, predominando estudos com universitários e alunos do Ensino Médio, com lacunas de investigações com o Ensino Fundamental.

O terceiro ponto: avaliar resultados e processos de intervenções é muito importante, com vistas à continuidade ou reformulação de programas e serviços destinados a diferentes grupos populacionais. Avaliações desta natureza são fundamentais para a tomada de decisão dos



gestores e para aplicabilidade da política pública quando ela existe ou para formulações de política públicas para outros setores.

Analisar demandas, fortalecer políticas públicas, intervir e avaliar programas e serviços são competências requeridas dos profissionais e pesquisadores. O século XXI está a exigir múltiplas competências e esforços individuais e coletivos para a adaptação ao modo de viver e trabalhar no mundo Vuca: volátil, incerto, complexo e ambíguo. Novas competências são requeridas a todas as gerações para o avanço no processo civilizatório com atenção às pessoas e à sustentabilidade do planeta, um norte possível para se pensar no desenvolvimento das competências socioemocionais e de carreira o mais cedo possível, com prioridade para os contextos educativos.

### 5.1.7 Referências

- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage.
- Cargo, B. V., & Justo, A. M. (2018). *Tutorial para uso do software IRAMUTEQ*. In. Santa Catarina - Brasil: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição - UFSC.
- Cericatto, C., Alves, C. F. & Patias, N. D. (2017). A Maturidade para a Escolha Profissional em Adolescentes do Ensino Médio. *Psicologia IMED*, 9(1), 22-37. doi: 10.18256/2175-5027.2017.v9i1.1487
- Chen, S. & Zhou K. (2018). Career Planning Decision-making of College Students Based on Cognitive Science. *Neuro Quantology*, 16(6), 487-493. doi: 10.14704/nq.2018.16.6.1662
- Colombo, G., & Prati, L.E. (2014). Maturidade para Escolha Profissional, Habilidades Sociais e Inserção no Mercado de Trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15 (2), 201-212. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902014000200010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000200010&lng=pt&tlng=pt).
- Harlow, A. J. & Bowman, S. L. (2016). Examining the Career Decision Self-Efficacy and Career Maturity of Community College and First-Generation Students. *Journal of Career Development*, 43(6) 512-525. doi: 10.1177/0894845316633780

- Heo, G. & Kim, T. (2016). Autoregressive Cross-Lagged Modeling of the Reciprocal Longitudinal Relationship Between Self-Esteem and Career Maturity. *Journal of Career Development, 43*(3) 273-288. doi: 10.1177/0894845315598002
- Hoyt, K. B. (2005). Career education as a federal legislative effort. In: K. B. Hoyt (Org.) *Career education: history and future* (pp. 3-74). Oklahoma: National Career Development Association.
- The Jamovi Project (2020). *Jamovi. (Version 1.2)* [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Junqueira, M. L., & Melo-Silva, L. L. (2014). Maturidade Para a Escolha de Carreira: Estudo com Adolescentes de um Serviço-Escola. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 15*, (2), 187-199. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902014000200009&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000200009&lng=pt&tlng=pt).
- Lassance, M. C. P., Bardagi, M. P., & Teixeira, M. A. P. (2009). Avaliação de uma intervenção cognitivo-evolutiva em orientação profissional com um grupo de adolescentes brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10*(1), 23- 32. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902009000100005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000100005&lng=pt&tlng=pt).
- Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., & Silva, C. B. (2011). Terceira demanda-chave para a orientação profissional: Como ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira? Enfoque desenvolvimentista e evolutivo. In: M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (Vol. 1, pp. 135-166). São Paulo: Vetor.
- Leal, M. S., Melo-Silva, L. L., Taveira, M. do C. (2020). Edu-Car for life and career: evaluation of a program. *Estudos de Psicologia (Campinas), 37*, p. 1-12. Doi: 10.1590/1982-0275202037e190016
- Lebart, L. & Salem, A. (1988). *Analyse statistique des données textuelles*. Paris: Dunod.
- Leitão, L. M., & Paixão, M. P. (2008). Consulta psicológica vocacional para jovens adultos e adultos. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Orgs.). *Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção* (pp. 59-91). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Liu, Y., Peng, K. Z., Mao, Y., & Wong, C-S. (2017). Different Forms of Relationship Between Vocational Interests and Career Maturity in Chinese Context. *Journal of Career Development, 44*(5), 425-439. doi: 10.1177/0894845316661831

- Movimento pela Base (2018). *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*. Recuperado de [http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2018/03/BNCC\\_Competencias\\_Progressao.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf)
- Munhoz, I. M. S. (2010). *Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Munhoz, I. M. S., & Melo-Silva, L. L. (2011). Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 37-48. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902011000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100006&lng=pt&tlng=pt).
- Munhoz, I. M. S.; Melo-Silva, L.L., & Audibert, A. (2016). Educação para a carreira: pistas para intervenções na educação básica. In: Levenfus, R.S. (org.). *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos* (pp. 41-63). Porto Alegre: Artmed.
- Neiva, K. M. C. (1998). Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP): Estudo de validade e fidedignidade. *Revista Unib*, 6, 43-61.
- Neiva, K. M. C. (1999). *Manual: Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP)*. São Paulo: Vetor.
- Neiva, K. M. C. (2014). *Manual: Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP)*. 2ª. ed. São Paulo: Vetor Editora.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2005). *Definition and selection of key competencies: executive summary*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Primi, R., Santos, D., John, O. P. & De Fruyt, F. (2016). Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5-16. doi: 10.1027/1015-5759/a000343.
- Rodriguez-Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: aplicações à infância e à adolescência. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coord.). *Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção* (Cap. 2, pp. 29-58). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- São Paulo (Estado). (2014a). Secretaria da Educação. *Diretrizes do Programa Ensino Integral, Caderno do Gestor*. São Paulo: SE.

- São Paulo (Estado). (2014b). *Resolução SE-SP no 52, de 2 de outubro de 2014*. Recuperado de [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52\\_14.HTM?Time=28/05/017%2012:04:25](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=28/05/017%2012:04:25)
- São Paulo (Estado). (2019). Secretaria da Educação. Plano Estratégico 2019-2022. *Educação para o século XXI*. Recuperado de [https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022\\_final-5-min.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf)
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012). Desenhos quase-experimentais e avaliação de programas. In J. J. Shaughnessy, E. B. Zechmeister & J. S. Zechmeister, *Metodologia de Pesquisa em Psicologia* (9 ed, pp. 316-346). Porto Alegre: AMGH.
- Silva, A., Dornelas, E., Lima, F., Mota, J., Souza, J., & Rocha, H. (2017). O impacto do exercício de atividade remunerada na maturidade para a escolha profissional. *Psicologia e Saúde em Debate*, 3 (Supl. 1), 48-49. doi: 10.22289/V3S1A23
- Taveira, M. C., & Pinto, J. C. N. C. (2008). Gestão pessoal da carreira no Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, 77-91
- Whiston, S. C., Li, Y., Mitts, N. G., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175–184. doi: 10.1016/j.jvb.2017.03.010

## **5.2 Artigo 2 -Habilidades socioemocionais: efeitos de uma intervenção em Educação para a Carreira**

Nesta sessão será apresentado um artigo com o recorte dos resultados obtidos por meio da avaliação do SENNA 2.0, que avaliou o desenvolvimento das habilidades socioemocionais ao longo do processo de intervenção. Este artigo foi submetido na Revista Psicologia - Teoria e Prática. Ele é de autoria de Dayane Barbosa, Lucy Leal Melo-Silva e João Paulo Araújo Lessa. O comprovante de submissão desta revisão encontra-se no Anexo E.

### **Habilidades Socioemocionais: Efeitos de uma intervenção em Educação para a Carreira** **Socioemotional Skills: Effects of a Career Education intervention** **Habilidades socioemocionales: efectos de una intervención en la educación profesional**

#### **5.2.1 Resumo**

Programas de Educação para a Carreira têm sido desenvolvidos com o foco no desenvolvimento de diversas habilidades. Dentre elas destacam-se as habilidades socioemocionais. O objetivo deste estudo foi avaliar o efeito de uma estratégia de intervenção em Educação para Carreira no desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Participaram 74 estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública. Foram avaliadas as cinco macros habilidades socioemocionais que compõem o Instrumento para Avaliação de Habilidades Socioemocionais (SENNA 2.0). Os efeitos da intervenção foram analisados através de comparações intergrupos e intragrupos. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas. Os resultados e hipóteses levantadas neste estudo, sobre a ausência de diferenças significativas, dentre elas o número de sessões e de participantes, o tempo da intervenção e a forma que foi desenvolvida, sinalizam pistas para futuras intervenções e estudos sobre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em práticas de Educação para a Carreira.

**Palavras-chave:** Habilidades Socioemocionais; Educação para a Carreira; Intervenção; Ensino Fundamental; Escola.

#### **5.2.2 Abstract**

Career Education programs have been developed with a focus on developing a variety of skills. Among them, the socioemotional skills stand out. The aim of this study was to evaluate the

effect of an intervention strategy in Career Education on the development of socioemotional skills. 74 students from the ninth year of Elementary School from a public school participated. The five macro socioemotional skills that make up the Instrument for the Assessment of Socioemotional Skills (SENNA 2.0) were evaluated. The effects of the intervention were analyzed using intergroup and intragroup comparisons. No statistically significant differences were observed. The results and hypotheses raised in this study, about the absence of significant differences, among them the number of sessions and participants, the duration of the intervention and the way it was developed, signal clues for future interventions and studies on the development of socioemotional skills in Career Education practices.

**Keywords:** Socioemotional Skills; Career Education; Intervention; Elementary School; School.

### 5.2.3 Resumen

Los programas de educación vocacional se han desarrollado con un enfoque en el desarrollo de una variedad de habilidades. Entre ellos, destacan las habilidades socioemocionales. El objetivo de este estudio fue evaluar el efecto de una estrategia de intervención en Educación Profesional en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Participaron 74 alumnos de noveno año de una Escuela Primaria pública. Se evaluaron las cinco macro habilidades socioemocionales que componen el Instrumento de Evaluación de Habilidades Socioemocionales (SENNA 2.0). Los efectos de la intervención se analizaron mediante comparaciones intergrupales e intragrupalas. No se observaron diferencias estadísticamente significativas. Los resultados y las hipótesis planteadas en este estudio, sobre la ausencia de diferencias significativas, incluyendo el número de sesiones y participantes, la duración de la intervención y la forma en que se desarrolló, señalan pistas para futuras intervenciones y estudios sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales en las prácticas de Educación Profesional.

**Palabras clave:** Habilidades socioemocionales; Educación profesional; Intervención; Enseñanza Fundamental; Escuela.

### 5.2.4 Introdução

Como uma forma de trabalhar o desenvolvimento de carreira no contexto educacional, programas de Educação para a Carreira têm sido desenvolvidos nas instituições de ensino em

diferentes países desde a educação infantil. A Educação para a Carreira é compreendida como “um esforço do sistema educativo e de toda a comunidade dirigido a contribuir para a reforma educativa no sentido de possibilitar aos alunos relacionar educação e trabalho e adquirir competências gerais para um positivo desenvolvimento da carreira, de forma a permitir a cada pessoa fazer do trabalho, remunerado ou não, uma parte significativa do seu estilo de vida” (Hoyt, 2005, p. 24). Com relação aos modelos de Educação para a Carreira desenvolvidos no contexto escolar, destacam-se as seguintes estratégias: (a) Modelo Extracurricular, cuja intervenção é realizada fora do horário regular de aula, no contraturno, e apresenta objetivos bem pontuais; (b) Modelo de disciplina própria ou modelo aditivo, no qual o conteúdo é integrado de forma sistemática na grade escolar, com fins de ser desenvolvida por um período superior a um ano por professores ou orientadores profissionais; (c) Modelo integrado a uma disciplina geral ou modelo misto que aborda o assunto em uma disciplina generalista e simplista; e (d) Modelo infusivo, cujas bases da Educação para Carreira são inseridas de forma transversal nos conteúdos das disciplinas curriculares (Watts, 2001).

No âmbito das intervenções em Educação para Carreira, considera-se de grande importância o desenvolvimento da consciência sobre as competências e habilidades de carreira, essenciais para o futuro. Destacam-se, neste estudo, as habilidades socioemocionais, apontadas na literatura como essenciais para o desenvolvimento pessoal, sucesso acadêmico e adaptação no trabalho (Primi, Santos, John & De Fruyt, 2016). Como as habilidades socioemocionais constituem um campo novo de estudo, várias conceitualizações vêm sendo debatidas acerca do termo. No presente estudo, optou-se por usar o conceito “*socioemotional skills*” (em inglês), ou seja, habilidades socioemocionais, definidas como “características individuais que se originam na interação recíproca entre predisposições e fatores ambientais; são manifestas em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; continuam a se desenvolver por meio de experiências informais de aprendizagem, têm importante influência nos resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo” (De Fruyt, Wille & John, 2015; John & De Fruyt, 2014). Um modo de promover o desenvolvimento socioemocional, principalmente no contexto internacional, tem sido o *Social and Emotional Learning* (SEL), traduzido por Aprendizagem Socioemocional. O *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* [CASEL] (2005) define a SEL como um processo no qual são desenvolvidos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para entender e gerenciar emoções, definir e alcançar objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos, e tomar decisões de forma responsável.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica brasileira propõe o desenvolvimento de 10 Competências Gerais, dentre elas as socioemocionais (Movimento Pela Base, 2018)<sup>3</sup>. Além disso, desde 2020 o Governo do Estado de São Paulo vem implementando um programa denominado “Inova Educação”, destinado aos alunos matriculados nos anos finais dos ensinos Fundamental e no Médio. O objetivo do programa é aproximar a escola das necessidades dos jovens, por meio do ensino de três componentes, que são incorporados à grade curricular, são eles: Projeto de Vida, Eletivas, e Tecnologia e Inovação. Deve-se destacar o componente curricular Projeto de Vida, sendo um de seus objetivos o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na escola (Inova Educação, 2021)<sup>4</sup>.

Também cabe ressaltar o trabalho que vem sendo realizado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), uma organização sem fins lucrativos que produz e aplica conhecimentos para melhorar a qualidade da educação (Santos & Primi, 2014)<sup>5</sup>. Entre as ferramentas desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna foi criado um instrumento de mensuração de competências socioemocionais em contexto escolar, o *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA 1.0) (Primi, Santos, John & De Fruyt, 2016; Primi, John, Santos & De Fruyt, 2017) e a sua mais recente versão, o *Instrumento para Avaliação de Habilidades Socioemocionais* (SENNA 2.0), cuja avaliação das habilidades se embasa nas cinco dimensões do modelo Big Five; em aspectos da Psicologia Escolar e do Desenvolvimento; no desenvolvimento socioemocional e cognitivo; e na educação integral (Santos & Primi, 2014, Primi et al, 2016). Embora as habilidades socioemocionais sejam organizadas por meio do modelo de personalidade Big Five, elas não são de fato traços de personalidade. No caso da personalidade, os sentimentos, pensamentos e comportamentos são padrões estáveis ao longo da vida, enquanto as habilidades são maleáveis e possíveis de serem desenvolvidas em qualquer momento, em especial no final da infância e início da adolescência, período em que surgem as primeiras expectativas de desempenho de papéis sociais e aspirações profissionais (Primi et Al., 2016). Além do mais, para a compreensão das habilidades socioemocionais, devem ser

---

<sup>3</sup> Movimento pela Base (2018). Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC. Recuperado em 14 junho, 2021, de: [http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2018/03/BNCC\\_Competencias\\_Progressao.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf)

<sup>4</sup> Inova Educação (2021). Transformação hoje, inspiração amanhã. Recuperado em 14 junho, 2021, de <https://inova.educacao.sp.gov.br/>

<sup>5</sup> Primi, R., John, O. P., Santos, D., & De Fruyt, F. (2017). SENNA inventory. São Paulo, Brazil: Institute Ayrton Senna.



considerados, além de características relacionadas à personalidade, o autoconceito e as habilidades sociais do indivíduo (Santos & Primi, 2014).

No que se referem aos programas com enfoque na aprendizagem socioemocional e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, eles têm apresentado efeitos positivos no desenvolvimento socioemocional e em outras variáveis importantes para o bom desenvolvimento do indivíduo, a saber: comportamentos sociais, problemas de conduta, estresse e performance acadêmica (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Destacam-se no cenário internacional, o estudo de Romero, Gómez-Fraguela, Villar e Rodríguez (2019), no contexto espanhol, e o estudo de Chaux et al. (2017), no contexto colombiano, cujos resultados apontam a redução de problemas de comportamento e agressividade. O estudo de Romero et al. (2019) focalizou o treinamento de habilidades de reconhecimento e regulação emocional, habilidades de resolução de conflitos, perspectiva e habilidades sociais em 128 crianças de 8 a 10 anos de idade, com problemas de comportamento, sendo realizado em 19 sessões de 1 hora por 1 trimestre. Já o estudo de Chaux et al. (2017), cujo programa foi nomeado de *Classrooms in Peace*, buscou desenvolver atividades com enfoque nos tópicos de conflitos, bullying e agressão por pares. Ao todo participaram do programa 1154 crianças com 7 a 10 anos de idade que cursavam do 2º ao 5º ano de 55 escolas públicas. O desenvolvimento do Programa foi em 40 sessões: 24 nas aulas de ética e 16 nas de espanhol.

No contexto brasileiro, destacam-se os estudos de Garcia, Toni, Batista e Zeggio (2019) e Pavoski et al. (2018), que aplicaram o programa *Método Friends - Forma Fun Friends* (4-7 anos), desenvolvido respectivamente com 25 crianças, com idade entre cinco a sete anos e seus cuidadores e com 10 crianças de seis e sete anos de idade, em 14 sessões de 90 a 120 minutos, cujos resultados evidenciam a redução de sintomas ansiosos e depressivos. Outro estudo brasileiro, de Leal, Melo-Silva e Taveira (2020), consiste no Programa Edu-Car, estruturado em dois módulos: habilidades socioemocionais e habilidades de carreira. Esse estudo foi desenvolvido com 116 alunos do 1º ano do ensino médio regular com idade média de 15 anos, sendo realizado em 12 sessões semanais de 100 minutos. Os resultados sinalizam melhoria na exploração de carreira.

Em contrapartida aos estudos que apontam eficácia de intervenções na promoção do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, algumas investigações apontam problemas em relação à eficácia de programas desenvolvidos na área. O estudo de Kiviruusu et al. (2016) realizado no contexto finlandês intitula-se *Together at School*. Embora desenvolvido em sala

de aula durante seis meses, inserido no currículo normal escolar e com um número grande de participantes (3704 crianças), não apresentou melhorias no que se refere ao incremento das habilidades socioemocionais. Os autores atribuem esses resultados ao período de seguimento relativamente curto. Os autores apontam que, embora a intervenção tenha sido realizada em seis meses, o tempo em aula dedicado ao programa era pequeno. Destacam, também, que o fato da aplicação e avaliação do programa ter sido realizada pelos professores que desenvolveram a intervenção poderia refletir um viés nos resultados.

Da mesma forma, o estudo de Zyga, Russ, Meeker e Kirk (2018), no contexto norteamericano, avaliou o programa *Kids Love Musicals!* (KLM), cujas atividades foram desenvolvidas em três formas de artes representadas no teatro musical: (a) música, (b) dança e (c) representação teatral e encenações com 75 alunos do 1º ao 12º ano, por meio de oito sessões de intervenção. Embora o programa tenha promovido mudanças socioemocionais, as análises indicam que os ganhos estavam relacionados a fatores escolares e características dos próprios participantes. Os autores inclusive apontam que uma possível explicação para os resultados desse estudo seria a dificuldade de padronizar as intervenções na área, o que conseqüentemente pode trazer problemas na construção do programa e, posteriormente, efeitos negativos na avaliação dos seus resultados. Por fim, outro estudo que apresentou problemas foi o Sidera, Rostan, Collell e Agell (2019), desenvolvido no contexto espanhol. O programa objetivou melhorar a convivência e reduzir a agressividade de 64 adolescentes do ensino médio por meio do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e foi desenvolvido durante 11 sessões semanais de uma hora. Foi observado que a intervenção não foi eficaz na redução da agressividade ou melhoras no nível de empatia ou desconexão moral. Também se notou uma piora do clima escolar tanto no grupo controle quanto no grupo de intervenção. Assim, como nos dois estudos anteriores, os autores apontam a frequência e a intensidade das sessões como fatores que podem ter influenciado nos resultados do estudo, destacam a relevância desses indicadores para o sucesso das intervenções. Em síntese, os autores apontam a necessidade de se conhecer os elementos centrais dos programas com o mesmo enfoque, a fim de clarificar como eles devem ser desenvolvidos, e assim obter resultados mais significativos e mudanças efetivas.

Conforme observado, existe uma ampla variabilidade de intervenções, mas não há uma padronização dos métodos empregados e das formas de avaliação. É possível observar relativo consenso de que estudos de intervenção focalizado no desenvolvimento das habilidades socioemocionais possuem pelo menos uma forma de medida para investigar os resultados da

intervenção (Evans, Murphy & Scourfield, 2015; Freeman et al., 2014). Mas, também é possível observar a dificuldades de se avaliar intervenções desta natureza.

Tendo em consideração a relevância das práticas em Educação para a Carreira e o investimento na aprendizagem socioemocional, a principal hipótese a ser examinada nesse estudo diz respeito à contribuição de uma intervenção em Educação para a Carreira desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino para o desenvolvimento socioemocional em uma etapa bastante sensível para o adolescente, ou seja, a transição de do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio. Deve-se destacar que a intervenção, foco deste estudo, teve como foco além do desenvolvimento socioemocional, o desenvolvimento de competências de carreira que podem vir a facilitar na transição e adaptação ao Ensino Médio, cujos resultados foram avaliados em outro estudo. Sendo assim, outra hipótese a se considerar seria se existe um possível impacto positivo no efeito de uma intervenção cujo enfoque são duas variáveis (competências de carreira e habilidades socioemocionais), que embora relacionadas, dividem o foco da intervenção e as próprias sessões. Considerando estas hipóteses, o objetivo deste estudo em específico, foi o de avaliar o efeito de uma estratégia de intervenção em Educação para Carreira com foco no desenvolvimento das habilidades socioemocionais com alunos do nono ano de uma escola pública brasileira.

## **5.2.5 Método**

### *5.2.5.1 Tipo de estudo e participantes*

Este estudo de intervenção implementou um desenho quase-experimental de pré e pós teste com Grupo de Comparação não equivalente. Nesse tipo de delineamento, duas condições são atendidas: (a) existe um grupo “semelhante” ao grupo de tratamento, que pode servir como grupo de comparação, e (b) existe uma oportunidade para obter medidas pré-teste e pós-teste de indivíduos nos grupos de tratamento e de comparação (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister (2012). Assim, a amostra foi selecionada por conveniência, tendo em vista que se trata de um estudo em uma escola com apenas duas turmas de 9º ano. Os participantes eram adolescentes que cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental II. Os dados foram coletados em uma escola pública da rede estadual de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo. O convite para participação foi feito inicialmente para as duas salas de 9º ano. Os participantes foram distribuídos em dois grupos: Grupo de Intervenção A (GA) e Grupo de Comparação (GC). O Grupo de Intervenção A (GA) foi desenvolvido no primeiro semestre do ano letivo. O

Grupo de Comparação (GC) também passou pela intervenção no segundo semestre do mesmo ano, sendo então denominado de Grupo de Intervenção B (GB). Todos foram pré testados ao mesmo tempo no início da pesquisa (Momento 1) e o pós-teste 1 foi feito no final do primeiro semestre (Momento 2), ao término da intervenção do Grupo de Intervenção A (GA). Essa avaliação serviu como “pré-teste” para o do Grupo de intervenção B (GB), que passou pelo processo de intervenção no segundo semestre. O Momento 3 envolveu a testagem após o término da intervenção do Grupo de intervenção B (GB). O pós-teste 2 foi aplicado para a verificação de possíveis mudanças após a intervenção. Inicialmente o GA foi composto por 34 participantes, sendo que a maioria tinha 14 anos (94,1%) e era do sexo masculino (61,8%). O GC no início da coleta de dados contava com 40 participantes, a maioria era do sexo masculino (57,5%) e tinha 14 anos de idade (70%). Ao longo da intervenção alguns participantes foram transferidos ou não participaram de alguma das testagens, portanto o número de participantes foi variado. No Momento 1, analisaram-se 32 protocolos do GA e 35 do GC. Já no Momento 2, o GA foi composto por 33 participantes e o GC por 36. Por fim, no Momento 3, o GA incluiu 31 participantes e o GB, 33 participantes.

Quanto ao estrato socioeconômico do Grupo de Intervenção A (GA), conforme o critério Brasil (ABEP, 2016)<sup>6</sup>, a amostra se distribui principalmente entre quatro estratos, na sequência: B2 (35,5%), A (29%), C1 (19,40%), e B1 (13%), sendo o C2 (3,2%) pouco representado e o D-E sem representatividade na amostra. Quanto ao estrato socioeconômico do Grupo de Comparação (GC), conforme critério Brasil, a amostra se distribui entre três estratos: B2 (45,2%), C1 (19,4%) e B1 (16,1%), cabendo destacar que neste grupo os estratos A (9,7%), C2 (6,5%) e D-E (3,2%) são pouco representados.

#### 5.2.5.2 Instrumentos

##### **Instrumento para avaliação de habilidades socioemocionais - SENNA 2.0**

Denominado em sua primeira versão de *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA 1.0; Primi, Santos, John e De Fruyt, 2016; Primi, John, Santos e De Fruyt, 2017) o instrumento passou por mudanças e uma nova versão foi elaborada e denominada *Instrumento para Avaliação de Habilidades Socioemocionais* (SENNA 2.0), utilizada neste estudo. Trata-se de uma medida que permite traçar o perfil de habilidades

---

<sup>6</sup> Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2016). Critério Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016. Recuperado em 14 junho, 2021, de <http://www.abep.org/criterio-brasil>.

socioemocionais em crianças e adolescentes na faixa etária de 11 a 19 anos. Tem por base as cinco dimensões do modelo *Big Five*, também chamados de macrocompetências – em um modelo amplo e abrangente, que organiza cinco dimensões nucleares com 17 conceitos mais específicos denominados facetas. No SENNA 2.0 as dimensões são: Amabilidade (A) [facetas: empatia, respeito, confiança]; (b) Autogestão (C) [facetas: determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade], na versão anterior era denominado Conscienciosidade; (c) Engajamento com os outros (E) [facetas: iniciativa social, assertividade, entusiasmo], na versão anterior era Extroversão; (d) Resiliência emocional (N) [facetas: tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração], na versão anterior era denominado Estabilidade emocional ou Neuroticismo; e (e) Abertura ao novo (O) [facetas: curiosidade para aprender, imaginação criativa, interesse artístico]. Cada faceta é composta por itens que tratam de questões de identidade e de autoeficácia. Existem duas versões do SENNA 2.0, uma com 162 itens (completa) e outra 54 itens. Neste estudo foi usada a versão de 54 itens, uma vez que a mesma tem os mesmos valores psicométricos que a versão completa, mas pode ser aplicada em situações que requerem um instrumento de menor tempo de aplicação. Isto foi considerado na escolha de qual versão a ser usada uma vez que neste estudo o instrumento foi aplicado três vezes nos mesmos participantes. Deve-se destacar que os valores dos coeficientes de consistência interna do instrumento são maiores que 0,70 nas duas versões (Ensino Fundamental e Médio).

#### 5.2.5.3 O programa de intervenção: procedimentos e estrutura

Delineou-se um programa de intervenção com 14 sessões, incluindo as de pré e de pós-testagem dos participantes, com encontros semanais de aproximadamente 90 minutos, e dentro da disponibilidade de horário ofertada pela escola. O programa foi flexível e pôde ser modificado, conforme demanda de cada grupo, porém em torno dos eixos temáticos definidos. A intervenção focalizou dois eixos centrais: (a) as habilidades socioemocionais, com cinco sessões, e (b) as competências de carreira, também com cinco sessões. A primeira sessão da intervenção objetivou a apresentação, o estabelecimento das regras (combinados), e a exploração do autoconceito. A última sessão, de encerramento, incluiu a elaboração e discussão da história do grupo e avaliação por meio de *feedback* individual dos participantes a respeito da intervenção. Atividades foram desenvolvidas com o objetivo de ativar as Habilidades Socioemocionais, avaliadas pelo SENNA 2.0. Com o objetivo de desenvolver as Competências

de Carreira foram ativados os comportamentos exploratórios e de autoconhecimento, a clarificação dos interesses profissionais, e informações sobre mundo do trabalho e campos de atuação.

#### *5.2.5.4 Procedimentos para a coleta e análise dos dados*

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética (CEP) da Faculdade de origem dos autores do presente estudo (CAAE nº 03088818.3.0000.5407). Antes da submissão no comitê, buscou-se a autorização da escola para a realização da pesquisa. Após a aprovação do projeto de pesquisa no sistema CEP a escola foi novamente contatada para viabilizar o convite aos alunos e a busca de autorização dos pais. Assim, todos os alunos do 9º ano foram convidados a participar do estudo. Aqueles que manifestaram interesse levaram para a casa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização para Banco de Dados para autorização formal dos pais. Os alunos que trouxeram as autorizações assinadas e assentiram participaram da intervenção.

Os dados obtidos por meio do SENNA 2.0, inicialmente foram analisados com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI) no software RStudio 3.5.1 (R Development Team, 2018)<sup>7</sup>, a fim de se criar um escore padronizado para cada um dos domínios analisados em cada grupo. Segundo Andrade, Tavares e Valle (2000), a Teoria da Resposta ao Item (TRI) é uma metodologia que sugere formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item e seus traços latentes. A partir do escore padronizado para cada um dos domínios do SENNA 2.0 obtidos por meio do TRI, em uma escala que varia de -3 a 3, foram realizadas análises descritivas e de inferência estatística para verificação do efeito da intervenção nas habilidades socioemocionais nos três momentos de avaliação. Essas análises foram realizadas no programa Jamovi 1.6.3 (Jamovi Project, 2020)<sup>8</sup>. Primeiramente, foi realizado um teste de suposição para análise da normalidade (Teste de Shapiro-Wilk). As inferências estatísticas foram elaboradas por meio de Testes de Hipóteses. No caso, em específico, recorreu-se à comparação entre duas médias para amostras independentes para as análises intergrupos (Teste *t* de Student e Teste U de Mann-Whitney) e comparação em amostras dependentes para as análises intragrupos (Teste *t* de Student e Teste de Wilcoxon). Foi calculado o tamanho do efeito por meio do Coeficiente *d* de Cohen e o Coeficiente de

---

<sup>7</sup> R Development Core Team (2018). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. Vienna: Austria. Recuperado em 14 junho, 2021, de <http://www.R-project.org>.

<sup>8</sup> The jamovi project (2020). Jamovi. (Version 1.2) [Computer Software]. Recuperado <https://www.jamovi.org>.

Correlação Ponto-Bisserial. Além disso, foi elaborada a análise descritiva dos dois grupos nos três momentos da intervenção, com as médias, medianas, desvio padrão e erro padrão. Os efeitos da intervenção são apresentados nos resultados em duas grandes seções: as comparações Intergrupos e comparações Intragrupos. Na seção Intergrupos, os resultados estão organizados por momentos da intervenção, e na seção Intragrupos de acordo com o grupo avaliado.

## 5.2.6 Resultados

Para além das análises que serão apresentadas na sessão resultados, também foi elaborada a Tabela 1 com a análise descritiva, incluindo as médias, medianas, desvio padrão e erro padrão por cada grupo no Momento 1, 2 e 3 nos cinco domínios do SENNA 2.0. As descritivas encontram-se divididas em valores intergrupos e intragrupos.

Tabela 1 - Descritivas obtidas nas comparações intergrupos e intragrupos

Domínio	Intergrupo															
	GA <sub>1</sub>		GC <sub>1</sub>		GA <sub>2</sub>		GC <sub>2</sub>		GA <sub>3</sub>		GC <sub>3</sub>					
	$\bar{x}(M_d)$	SD/SE	$\bar{x}(M_d)$	SD/SE	$\bar{x}(M_d)$	SD/SE	$\bar{x}(M_d)$	SD/SE	$\bar{x}(M_d)$	SD/SE	$\bar{x}(M_d)$	SD/SE				
Abertura	-0,60 (-0,54)	0,98/0,17	-0,48 (-0,68)	0,69/0,12	-0,66 (-0,81)	0,99/0,17	-0,48 (-0,54)	0,73/0,12	-0,82 (-0,54)	0,93/0,17	-0,23 (-0,26)	1,20/0,21				
Autogestão	-0,13 (0,04)	1,35/0,24	-0,63 (-0,77)	0,99/0,17	-0,09 (-0,09)	0,92/0,16	-0,27 (-0,20)	1,15/0,19	-0,23 (-0,39)	1,11/0,20	-0,19 (-0,30)	1,00/0,17				
Engajamento	-0,47 (-0,68)	1,89/0,33	-0,31 (-0,30)	1,33/0,22	-0,54 (-0,68)	1,44/0,25	-0,33 (-0,68)	1,71/0,28	-0,39 (-0,68)	1,80/0,32	-0,31 (-0,11)	1,82/0,32				
Amabilidade	-0,16 (-0,18)	1,25/0,22	-0,81 (-0,80)	1,06/0,18	-0,16 (-0,08)	1,21/0,21	-0,42 (-0,55)	1,44/0,24	-0,18 (-0,28)	1,13/0,20	-0,66 (-1,10)	0,97/0,17				
Resiliência Emocional	-0,69 (-0,90)	1,37/0,24	-0,94 (-1,06)	1,40/0,24	-0,56 (-0,58)	1,28/0,22	-0,58 (-0,58)	1,85/0,31	-0,71 (-0,58)	1,29/0,23	-0,56 (-0,74)	1,29/0,22				
	Intragrupo															
	GA <sub>12</sub>		GC <sub>12</sub>		GA <sub>23</sub>		GC <sub>23</sub>		GA <sub>23</sub>		GC <sub>23</sub>					
	$\bar{x}_1(M_{d1})$	SD <sub>1</sub> /SE <sub>1</sub>	$\bar{x}_1(M_{d1})$	SD <sub>1</sub> /SE <sub>1</sub>	$\bar{x}_1(M_{d1})$	SD <sub>1</sub> /SE <sub>1</sub>	$\bar{x}_1(M_{d1})$	SD <sub>1</sub> /SE <sub>1</sub>	$\bar{x}_1(M_{d1})$	SD <sub>1</sub> /SE <sub>1</sub>	$\bar{x}_2(M_{d2})$	SD <sub>2</sub> /SE <sub>2</sub>				
Abertura	-0,58(-0,40)	0,99/0,18	-0,45(-0,54)	0,73/0,13	-0,73(-0,81)	0,90/0,16	-0,47(-0,68)	0,77/0,14	-0,64(-0,68)	1,02/0,18	-0,55(-0,54)	0,66/0,12	0,93/0,17	-0,19(-0,11)	1,21/0,22	
Autogestão	-0,15(-0,20)	1,36/0,24	-0,56(-0,58)	1,02/0,18	-0,09(-0,10)	0,94/0,17	-0,21(-0,10)	1,21/0,22	-0,10(-0,10)	0,93/0,17	-0,34(-0,20)	1,18/0,21	-0,23(-0,39)	1,11/0,20	-0,26(-0,11)	1,03/0,18
Engajamento	-0,47(-0,68)	1,91/0,34	-0,27(-0,30)	1,30/0,23	-0,61(-0,68)	1,43/0,26	-0,37(-0,68)	1,75/0,31	-0,61(-0,68)	1,43/0,26	-0,32(-0,68)	1,80/0,32	-0,39(-0,68)	1,80/0,32	-0,26(-0,11)	1,87/0,33
Amabilidade	-0,10(-0,08)	1,22/0,22	-0,73(-0,64)	1,09/0,20	-0,14(-0,08)	1,17/0,21	-0,45(-0,46)	1,44/0,26	-0,06(-0,12)	1,18/0,21	-0,38(-0,46)	1,52/0,27	-0,18(-0,10)	1,13/0,20	-0,61(-0,21)	0,98/0,18
Resiliência Emocional	-0,66(-0,90)	1,38/0,25	-0,93(-1,06)	1,39/0,25	-0,60(-0,58)	1,10/0,20	-0,46(-0,58)	1,79/0,32	-0,66(-0,90)	1,38/0,25	-0,93(-1,06)	1,39/0,25	-0,60(-0,58)	1,10/0,20	-0,46(-0,58)	1,79/0,32
	-0,53(-0,58)	1,24/0,22	-0,60(-0,58)	1,99/0,36	-0,71(-0,58)	1,29/0,23	-0,59(-0,74)	1,26/0,23								

Nota: GA1 = Grupo de Intervenção A momento 1; GC1 = Grupo Controle Momento 1; GA2 = Grupo de Intervenção A momento 2; GC2 = Grupo Controle Momento 2; GA3 = Grupo de Intervenção A momento 3; GC3 = Grupo Controle Momento 3;  $\bar{x}$  = Média; Md = -Mediana; SD = Desvio-padrão; SE = Erro padrão; GA12 = Grupo de Intervenção A momentos 1 e 2; GC12 = Grupo Controle momentos 1 e 2; GA23 = Grupo de Intervenção A momentos 2 e 3; GC23 = Grupo Controle momentos 2 e 3;  $\bar{x}_1$  = Média momento 1; Md1 = Mediana momento 1; SD1 = desvio-padrão momento 1; SE1 = Erro padrão momento 1; ;  $\bar{x}_2$  = Média momento 2; Md2 = Mediana momento 2; SD2 = desvio-padrão momento 2; SE2 = Erro padrão momento 2;  $\bar{x}_3$  = Média momento 3; Md3 = Mediana momento 3; SD3 = desvio-padrão momento 3; SE3 = Erro padrão momento

### 5.2.6.1 Comparações Intergrupos

Os resultados das comparações intergrupos estão subdivididas nas seções: (a) Comparação do GA-GC no Momento 1; (a) Comparação do GA-GC no Momento 2; e (c) Comparação do GA-GC/GB no Momento 3.

#### *Comparação do GA-GC no Momento 1*

Na análise de normalidade (Teste de Shapiro-Wilk) do Momento 1, os resultados apontam que os domínios seguem distribuição normal, com exceção do Engajamento com os Outros (E) ( $p < 0,05$ ). Os demais domínios apresentam valores  $p > 0,05$  (Amabilidade (A)  $p = 0,55$ ; Autogestão (C)  $p = 0,69$ ; Resiliência Emocional (N)  $p = 0,07$ ; e Abertura ao Novo (O)  $p = 0,54$ ), indicando seguirem distribuição normal. Sendo assim, nesses domínios foi considerado, o valor da significância obtido no teste  $t$  de Student. Enquanto o domínio Engajamento com Outros (E), considera-se o valor do teste U de Mann-Whitney.

Verifica-se diferença significativa apenas no domínio Amabilidade ( $t(65) = 2,29$ ;  $p = 0,02$ ;  $d = 0,56$ ). Ao observar as médias apresentadas na Tabela 1 de ambos os grupos (GA  $\bar{x} = -0,16$ ; GC  $\bar{x} = -0,81$ ), observa-se que o Grupo de Intervenção A (GA) possui vantagem sobre o Grupo de Comparação (GC), sendo a média do primeiro nesse domínio maior. Quanto ao tamanho do efeito ( $d = 0,56$ ), considera-se um efeito moderado das diferenças entre grupos no Momento 1 sobre esse domínio. Os demais domínios apresentam os seguintes valores de significância: Autogestão (A) ( $t(65) = 1,73$ ;  $p = 0,09$ ;  $d = 0,42$ ); Engajamento com os outros ( $u(65) = 494$ ;  $p = 0,41$ ;  $r_{pb} = 0,12$ ); Resiliência Emocional ( $t(65) = 0,73$ ,  $p = 0,46$ ;  $d = 0,18$ ); e Abertura ao Novo (O) ( $t(65) = -0,57$ ;  $p = 0,57$ ;  $d = -0,14$ ). Ainda em relação à Tabela 1, nota-se que com exceção dos domínios Amabilidade (A) e Autogestão (C), as demais médias de ambos os grupos possuem valores próximos. Inclusive se destaca que justamente a Amabilidade (A) possui um valor- $p$  que indica uma diferença significativa entre grupos, antes da intervenção, tendo o GA uma média maior que GC. E a Autogestão (C), ainda que não tenha diferenças significativas, o valor- $p$  é bem próximo a  $p = 0,05$ . Nesse domínio o Grupo de Intervenção A (GA) também possui média mais elevada que o Grupo de Comparação (GC).

#### *Comparação do GA-GC no Momento 2*

No momento 2, os resultados da análise de normalidade (Teste de Shapiro-Wilk) indicam que apenas o domínio Autogestão (C) ( $p = 0,26$ ) segue distribuição normal, sendo neste caso considerado o valor da significância obtido no teste  $t$  de Student. Os demais domínios



possuem um valor  $p < 0,05$ , sugerindo uma violação da suposição de normalidade. Amabilidade (A) ( $p < ,001$ ), Engajamento com os outros (E) ( $p < ,001$ ), Resiliência Emocional (N) ( $p < ,001$ ), e Abertura ao novo (O) ( $p = 0,02$ ). Nesses domínios, foram considerados os valores- $p$  do teste U de Mann-Whitney. No Momento 2, observa-se a ausência de diferenças significativa nos cinco domínios do SENNA 2.0, quando comparados os grupos. Os resultados dos testes para amostras independentes nas comparações intergrupos foram os seguintes nos cinco domínios: Amabilidade (A) ( $u(67) = 485$ ;  $p = 0,19$ ;  $r_{pb} = 0,18$ ); Autogestão (C) ( $t(67) = 0,71$ ;  $p = 0,48$ ;  $d = 0,17$ ); Engajamento com os Outros (E) ( $u(67) = 553$ ;  $p = 0,62$ ;  $r_{pb} = 0,07$ ); Resiliência Emocional (N) ( $u(67) = 576$ ;  $p = 0,83$ ;  $r_{pb} = 0,03$ ); e Abertura ao Novo ( $u(67) = 510$ ;  $p = 0,31$ ;  $r_{pb} = 0,14$ ). Ao verificar a análise descritiva, exposta na Tabela 1, verifica-se novamente, que assim como no Momento 1, com exceção dos domínios Amabilidade (A) e Autogestão (C), as demais médias de ambos os grupos possuem valores próximos. Nesses dois domínios, observa-se que Grupo de Intervenção A (GA) possui médias mais elevadas que o Grupo de Comparação (GC).

### *Comparação do GA-GC-GB no Momento 3*

No que se referem às comparações no momento 3, ao verificar os resultados da análise de normalidade (Teste de Shapiro-Wilk), observa-se que os domínios Amabilidade ( $p = 0,27$ ), Autogestão (C) ( $p = 0,18$ ) Resiliência Emocional (N) ( $p = 0,74$ ) apresentam distribuição normal. Sendo assim, será considerado o valor- $p$  obtido no Teste  $t$  de Student. Por outro lado, os domínios Engajamento com os Outros (E) ( $p < ,00$ ) e Abertura ao Novo (O) ( $p < ,00$ ) possuem um valor  $p < 0,05$ , sugerindo uma violação da suposição de normalidade. Para estes dois domínios serão observados os valores- $p$  do Teste U de Mann-Whitney.

Ao verificar possíveis diferenças significativas nos cinco domínios do SENNA 2.0, observa-se que apenas o domínio Abertura ao Novo (O) apresenta um valor significativo (Mann-Whitney;  $p = 0,04$ ;  $r_{pb} = 0,31$ ), apontando diferença entre os grupos. No caso, ao observar as médias de ambos os grupos (GA  $\bar{x} = -0,82$ ; GC  $\bar{x} = -0,23$ ), o Grupo de Intervenção B (GB; antigo GC) apresenta uma média mais elevada nesse domínio, indicando maior desenvolvimento da habilidade Abertura ao Novo (O). Quanto ao tamanho do efeito ( $r_{pb} = 0,31$ ), ele é considerado pequeno, mas ainda indica uma correlação positiva a favor Grupo de Intervenção B (GB; antigo GC), que no Momento 3 tinha finalizado sua intervenção. Nos demais domínios, o valor- $p$  encontra-se abaixo de  $p < 0,05$ , indicando, portanto, a ausência de diferenças entre os grupos durante o Momento 3 de avaliação. São os valores nestes domínios: Amabilidade (A) ( $t(65) = 1,83$ ;  $p = 0,07$ ;  $d = 0,46$ ); Autogestão (C) ( $t(65) = -0,12$ ;  $p = 0,90$ ;  $d = -0,03$ );

Engajamento com os Outros (E) ( $u(65)=458$ ;  $p=0,47$ ;  $r_{pb}=0,10$ ); Resiliência Emocional (N) ( $t(65)=-0,47$ ;  $p=0,64$ ;  $d=-0,12$ ); e Abertura ao Novo (O) ( $u(65)=355$ ;  $p=0,04$ ;  $r_{pb}=0,31$ ).

Também foi elaborada a análise descritiva apresentada na Tabela 1. Observa-se por meio dos valores das médias em ambos os grupos, que com exceção dos domínios Amabilidade (A) e Abertura ao Novo (O), as demais médias de ambos os grupos possuem valores próximos. Nesses dois domínios, observa-se que Grupo de Intervenção A (GA) possui média mais elevada na Amabilidade (A), enquanto na Abertura ao Novo (O) é o Grupo de Intervenção B (GB). Destaca-se que esse último domínio apresenta diferença significativa entre os grupos.

### 5.2.6.2 Comparações Intragrupos

Os resultados das comparações intragrupos estão organizados nas seções: (a) Grupo de intervenção A (GA); e (b) Grupo de comparação (GC) / Grupo de intervenção B (GB).

#### *Grupo de intervenção A (GA)*

No que se referem às comparações do Grupo de Intervenção A, verifica-se por meio dos resultados da análise de normalidade (Teste de Shapiro-Wilk), que as comparações nos domínios Amabilidade (A) ( $p=0,17$ ), Resiliência Emocional (N) ( $p=0,27$ ), Abertura ao Novo (O) ( $p=0,25$ ) nos Momentos 1-2 de avaliação e os domínios Amabilidade (A) ( $p=0,11$ ), Autogestão (C) ( $p=0,62$ ) e Abertura ao Novo ( $p=0,15$ ) nas comparações nos Momento 2-3, apresentam distribuição normal. E neste caso, para essas comparações foi considerado o valor- $p$  obtido no Teste  $t$  de Student. Quanto aos domínios Autogestão (C) ( $p<,00$ ) e Engajamento com os Outros (E) ( $p<,00$ ) nas comparações dos Momentos 1-2 e os domínios Engajamento com os Outros (E) ( $p<,00$ ) e Resiliência Emocional (N) ( $p<,00$ ) nas comparações dos Momentos 2-3, estes possuem um valor  $p<0,05$ , o que indica uma violação da suposição de normalidade. Para essas comparações foram considerados os valores- $p$  do Teste de Wilcoxon.

De acordo com os testes de hipóteses observa-se a ausência de diferenças significativa nos cinco domínios do SENNA 2.0, quando comparados os Momentos 1-2 e os Momentos 2-3. As estatísticas das comparações nos Momentos 1-2 ( $n=31$ ) são: Amabilidade (A) ( $t(30)=-0,18$ ;  $p=0,86$ ;  $d=-0,03$ ); Autogestão (C) ( $T(30)=202$ ;  $p=0,99$ ;  $r_{pb}=-0,00$ ); Engajamento com os Outros (E) ( $T(30)=234$ ;  $p=0,49$ ;  $r_{pb}=0,15$ ); Resiliência Emocional (N) ( $t(30)=-0,62$ ;  $p=0,54$ ;  $d=-0,11$ ); e Abertura ao Novo (O) ( $t(30)=0,43$ ;  $p=0,67$ ;  $d=0,08$ ). Nas comparações dos Momentos 2-3 ( $n=31$ ) as estatísticas são: Amabilidade (A) ( $t(30)=0,21$ ;  $p=0,84$ ;  $d=0,03$ ); Autogestão (C)

( $t(30)=0,83$ ;  $p=0,41$ ;  $d=0,15$ ); Engajamento com os Outros (E) ( $T(30)=186$ ;  $p=0,50$ ;  $r_{pb}=-0,14$ ); Resiliência Emocional (N) ( $T(30)=205$ ;  $p=0,97$ ;  $r_{pb}=0,01$ ); e Abertura ao Novo (O) ( $t(30)=0,81$ ;  $p=0,42$ ;  $d=0,15$ ).

Assim como nas comparações intergrupos, nas comparações intragrupos também foram analisadas as estatísticas descritivas apresentadas na Tabela 1. Observa-se por meio dos valores das médias tanto na comparação dos Momentos 1-2 quanto nos Momentos 2-3 possuem valores próximos. Ainda assim, destaca-se que nos Momentos 1-2, os Domínios Amabilidade (A), Autogestão (C) e Resiliência Emocional (E) as médias são maiores no Momento 2, ou seja, após a intervenção. Do mesmo modo, na comparação dos Momentos 2-3, apenas o domínio Engajamento com os Outros (E), possui uma média mais elevada no momento 3, que no caso se refere à avaliação cinco meses após o término do grupo. Ou seja, no momento 2, logo após a intervenção a avaliação dos cinco domínios socioemocionais apontam resultados positivos.

#### *Grupo de comparação (GC) / Grupo de intervenção B (GB)*

No que se refere às comparações do Grupo de Comparação / Grupo de Intervenção B (GC/GB), os resultados da análise de normalidade (Teste de Shapiro-Wilk) apontam que com exceção do domínio Abertura ao Novo (O) ( $p=0,33$ ) nas comparações dos Momentos 1-2 de avaliação e o domínio Autogestão (C) ( $p=0,63$ ) nas comparações nos Momento 2-3, os demais domínios em ambas as comparações possuem um valor  $p<0,05$ , sugerindo uma violação da suposição de normalidade. Para esses dois domínios foi considerada a significância obtida no Teste  $t$  de Student. Quanto aos demais domínios os valores da análise de normalidade são: Amabilidade (A) ( $p<,00$ ); Autogestão (C) ( $p<,00$ ); Engajamento com os Outros (E) ( $p<,00$ ) e Resiliência Emocional (N) ( $p<,04$ ) nas comparações dos Momentos 1-2; e os domínios Amabilidade (A) ( $p<,00$ ); Engajamento com os Outros (E) ( $p<,01$ ); Resiliência Emocional (N) ( $p<,00$ ) Abertura ao Novo (O) ( $p<,00$ ) nas comparações dos Momentos 2-3, Nesses domínios são considerados os valores- $p$  do Teste de Wilcoxon.

Observa-se pelos testes de hipóteses que nenhum dos domínios durante as comparações intragrupos apresentam diferenças significativas. Na comparação do GC/GB ( $n=31$ ) no Momento 1-2 as estatísticas foram: Amabilidade (A) ( $T(30)=144$ ;  $p=0,28$ ;  $r_{pb}=-0,24$ ); Autogestão (C) ( $T(30)=195$ ;  $p=0,30$ ;  $r_{pb}=-0,21$ ); Engajamento com os Outros (E) ( $T(30)=267$ ;  $p=0,72$ ;  $r_{pb}=0,07$ ); Resiliência Emocional ( $T(30)=174$ ;  $p=0,35$ ;  $r_{pb}=-0,20$ ); e Abertura ao Novo (O) ( $t(30)=0,54$ ;  $p=0,59$ ;  $d=0,10$ ). Já na comparação do GC/GB ( $n=31$ ) no Momento 2-3 as estatísticas foram: Amabilidade (A) ( $T(30)=219$ ;  $p=0,72$ ;  $r_{pb}=0,08$ ); Autogestão (C) ( $t(30)=-$

0,29;  $p=0,77$ ;  $d=-0,05$ ); Engajamento com os Outros (E) ( $T(30)=176$ ;  $p=0,54$ ;  $r_{pb}=-0,13$ ); Resiliência Emocional (N) ( $T(30)=217$ ;  $p=0,76$ ;  $r_{pb}=0,07$ ); e Abertura ao Novo (O) ( $T(30)=140$ ;  $p=0,15$ ;  $r_{pb}=-0,31$ ).

Ao verificar os resultados da análise descritiva na Tabela 1, observa-se na comparação das médias nos Momentos 1-2, que estas são maiores no momento 1 nos domínios Engajamento com os Outros (E) e Abertura ao Novo (O), enquanto nos demais domínios o momento 2 apresenta valores mais elevados. Deve-se destacar que uma vez que se trata do Grupo de Comparação (GC) esperava-se que não houvesse diferenças significativas e consequentemente médias muito diferentes entre ambos os momentos. No que se refere às médias obtidas na comparação dos Momentos 2-3, o momento 2 continua apresentando médias maiores nos domínios Amabilidade (A), Autogestão (C) e Resiliência Emocional. Por outro lado, nos domínios Engajamento com os Outros (E) e Abertura ao Novo (O), nota-se que as médias são maiores no momento 3, ou seja, após o antigo Grupo de Comparação (GC) passar pela intervenção, sendo nesse momento nomeado de Grupo de Intervenção B (GB).

### 5.2.7 Discussão

Considerando que o objetivo principal do estudo foi avaliar o efeito de uma estratégia de intervenção em Educação para Carreira no Ensino Fundamental no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, pode-se destacar que o mesmo foi alcançado, ainda que possíveis efeitos da intervenção nas habilidades socioemocionais não tenham sido observados no que se refere a diferenças estatisticamente significativas. A ausência de diferenças estatisticamente significativas, embora não detectáveis nos testes de hipóteses, podem estar relacionados ao tamanho da amostra, pequena ( $n \cong 64$ ) e teoricamente insuficiente do ponto de vista estatístico para observar diferenças válidas. Neste sentido, destaca-se a necessidade de estudos com mais participantes.

Foram verificadas diferenças significativas apenas nas comparações intergrupos. Durante o momento 1, observou-se que o Grupo de Intervenção A (GA) possuía um maior desenvolvimento do domínio Amabilidade. No momento 3, o Grupo de Intervenção B (GB; antigo GC) apresentou um maior desenvolvimento da habilidade Abertura ao Novo (O). Deve-se lembrar que este estudo de intervenção implementou um desenho quase-experimental de pré e pós teste com Grupo de Comparação não equivalente, e ainda que o grupo de comparação fosse “semelhante” ao grupo de tratamento, não significa que ambos os grupos sejam totalmente

iguais, tanto que se enfatiza o termo não equivalente (Shaughnessy et al., 2012). Sendo assim, faz sentido que uma diferença em algum domínio do SENNA 2.0 fosse observada no pré-teste (Momento 1).

No caso, após a intervenção observa-se que as diferenças se tornam ausentes. Ou seja, a intervenção do Grupo de Intervenção B, pode ter possibilitado uma maior equivalência entre os grupos no domínio Amabilidade. No que se refere a diferença a favor do Grupo de Intervenção B (GB), no domínio Abertura ao Novo (O) após a intervenção (Momento 3), pode-se concluir que o processo interventivo trouxe um maior impacto nesse domínio avaliado. Deve-se ressaltar que enquanto o Grupo de Intervenção B (GB) tinha acabado de concluir a intervenção, estando assim com os conteúdos aprendidos recentes, o Grupo de Intervenção (A) neste momento tinha passado pela intervenção há cinco meses, período em que diversos fatores podem ter influenciado na última avaliação. Dentre eles pode-se ponderar o efeito do tempo, que pode ter influenciado negativamente na recordação dos conteúdos aprendidos no grupo, a própria repetição do teste, lembrando que o mesmo foi aplicado três vezes, o que pode ser causado um impacto negativo nas respostas e o próprio fato dos alunos estarem focados no término do semestre e ano letivo, com as preocupações direcionadas à próxima etapa do ciclo escolar, o que foi dito pelos participantes na entrevista de devolutiva realizada ao final do processo de intervenção.

Outro aspecto importante no que se refere à ausência de efeitos observáveis estatisticamente nos demais domínios avaliados nas comparações intergrupos e também nas comparações intragrupos, é o tempo relativamente curto da intervenção, sendo esta uma limitação do presente estudo. Embora o programa tenha sido desenvolvido em 12 sessões, apenas cinco focaram especificamente no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Isto pode ter amenizado os efeitos da intervenção nesta variável. A hipótese levantada inicialmente da existência de um possível impacto positivo ou negativo no efeito de uma intervenção cujo enfoque são duas variáveis, que embora relacionadas, dividem o foco da intervenção e as próprias sessões, mostra-se verdadeira no sentido que ao verificar os resultados deste estudo, observa-se que de fato ao dividir o tempo do foco da intervenção observa-se um impacto, que no caso do presente estudo não foi positivo.

Além disso, conforme visto na revisão de literatura, as intervenções focadas no desenvolvimento de habilidades socioemocionais variaram bastante, de oito sessões como no caso do estudo de Zyga et al. (2018), o qual também não obteve resultados positivos na promoção de habilidades socioemocionais, até 40 sessões no caso do estudo de Chaux et al.

(2017). O estudo de Sidera et al. (2019) envolveu 11 sessões, o de Leal et al. (2020) 12 sessões, os estudos de Garcia et al. (2019) e Pavoski et al. (2018) tiveram 14 sessões, no estudo de Romero et al. (2019) foram desenvolvidas 19 sessões, e o Kiviruusu et al. (2016) teve duração de seis meses. Ou seja, além de uma grande variabilidade na duração das intervenções, todos apresentaram um número maior de sessões focalizadas especificamente no desenvolvimento socioemocional quando comparado ao presente estudo. Embora contrária a própria hipótese do estudo e outros estudos na área, que apontam um efeito positivo da intervenção no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, os resultados deste estudo corroboram as considerações do estudo de Kiviruusu et al. (2016), que também apontam que o período de seguimento relativamente curto como um fator influenciador nos resultados da intervenção.

Destaca-se que outros fatores devem ser considerados ao avaliar os resultados do efeito da intervenção no que se refere o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Dentre elas, incluem-se o nível de participação dos integrantes e o engajamento ao longo da intervenção, o que poderia influenciar na ausência de resultados significativos quando se analisa o efeito da intervenção intergrupos e intragrupos. Nesse sentido, deve-se ponderar sobre o fato de a coordenadora do programa não fazer parte do círculo de convivência dos participantes, sendo uma agente externa e estranha aos mesmos. Isso, em parte, pode ter comprometido no desenvolvimento do vínculo necessário para um melhor engajamento dos participantes nas atividades propostas. Além do mais, isso pode ter diminuído a compreensão do conteúdo por parte dos participantes.

Também se pontua que cada aluno possui um nível específico de desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Isso fica claro nos resultados tanto das comparações intergrupos quanto intragrupos, nas quais se observa uma grande dispersão nos valores das médias e medianas apresentados nos cinco domínios avaliados. Essa heterogeneidade, sinaliza que os alunos apresentavam desenvolvimento dos cinco domínios bastante distinto e amplo, podendo refletir inclusive na ausência de resultados verificáveis estatisticamente. Os conteúdos (dimensões) desenvolvidos na intervenção também eram de certa forma complexos para serem desenvolvidos em um único encontro, afinal não se modifica facilmente, por exemplo, a empatia de um indivíduo. O CASEL (2005) aponta que a aprendizagem socioemocional é um processo que envolve diversas estratégias desenvolvidas a longo prazo, sendo fundamental as iniciativas de pares e familiares além da própria escola e dos conteúdos ali desenvolvidos.

De forma geral, os resultados encontrados no presente estudo sinalizam pistas para o desenvolvimento de futuras intervenções, dentre elas a necessidade de buscar um modelo de

intervenção embasado teoricamente e que seja adequado, inclusive no que se refere ao número de sessões, ao aprendizado do conteúdo a ser desenvolvido. Além disso, apontam aspectos metodológicos a serem discutidos pela literatura a fim de existir uma maior universalidade nas intervenções de Educação para a Carreira e aquelas com enfoque no desenvolvimento socioemocional. Como apontado por Evans et al. (2015) e Freeman et al. (2014) as práticas de Educação para a Carreira se desenvolvem em modalidades e formas distintas de intervenção, assim, são recomendados estudos sobre modelos de intervenção. Como desdobramento deste estudo sugere-se futuras investigações também sobre instrumentos de avaliação das intervenções.

Propõe-se que futuras intervenções sejam desenvolvidas durante todo o ano letivo ou mesmo durante todas as etapas escolares, conforme o objetivo inicial das práticas de Educação para a Carreira, objetivando promover o desenvolvimento da consciência e de competências de carreira e de habilidades para a vida desde a infância. De preferência, propõe-se seguir um dos modelos mais integrativos de Educação para a Carreira apontados por Watts (2001), idealmente o modelo infusivo, cujos conteúdos são inseridos de forma transversal no conteúdo das disciplinas curriculares ao longo dos ciclos escolares. Embora o modelo Extracurricular, usado no presente estudo, seja empregado em diversas intervenções, dado a sua facilidade de ser desenvolvido por pesquisadores, Watts (2001) destaca que seus objetivos são bem pontuais. Em termos gerais, isso implica que para uma pesquisa esse modelo é interessante, mas em intervenções de longo prazo, tais como programas institucionais ou mesmo programas baseados em políticas públicas os outros modelos poderiam constituir melhores alternativas.

Nesse sentido, uma oportunidade para avaliar futuramente possíveis efeitos de intervenções de longa duração seria por meio das competências propostas pelas Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que vem sido implementadas de variadas formas pelas escolas (Movimento Pela Base, 2018). No caso específico do estado de São Paulo, uma possibilidade seria a avaliação do programa “Inova Educação” (Inova Educação, 2021), uma vez que além de incluir o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na escola, este também envolve competências de trabalho, se aproximando das práticas de Educação para a Carreira desenvolvidas principalmente no contexto internacional.

Tendo em consideração a relevância das práticas em Educação para a Carreira e o investimento na aprendizagem socioemocional para o desenvolvimento pessoal, sucesso acadêmico, adaptação no trabalho e outras variáveis torna-se cada vez mais necessária a implementação de programas em instituições de ensino com enfoque no desenvolvimento de

habilidades socioemocionais (Durlak et al., 2011; Garcia et al., 2019; Leal et al., 2020; Pavoski et al., 2018; Primi et al., 2016; Romero et al., 2019). Se programas com enfoque socioemocional forem bem-sucedidos, além de tornar o jovem mais engajado com seu desempenho acadêmico, pode também prepará-lo para as novas demandas da vida e do trabalho, que se encontram em constante atualização e requerem dos trabalhadores inúmeras habilidades que possibilitem melhor adaptabilidade ao mundo do trabalho e capacidade de enfrentamento dos inúmeros e complexos desafios que a contemporaneidade apresenta ao ser humano e aos coletivos.

### Referências

- Andrade, D. F., Tavares, H. R., & Valle, R. C. (2000). *Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações*. São Paulo: ABE - Associação Brasileira de Estatística.
- Chaux, E., Barrera, M., Molano, A., Velásquez, A. M., Castellanos, M., Chaparro, M. P. & Bustamante, A. (2017). Classrooms in Peace Within Violent Contexts: Field Evaluation of Aulas en Paz in Colombia. *Prevention Science, 18*, 828–838. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-017-0754-8>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago: Author.
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills. *Industrial and Organizational Psychology, 8*, 276–281. Doi: <http://dx.doi.org/10.1017/iop.2015.33>.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564>.
- Evans R., Murphy S., & Scourfield J. (2015). Implementation of a school-based social and emotional learning intervention: Understanding diffusion processes within complex systems. *British Educational Research Journal, 16*, 754–764. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-015-0552-0>.
- Freeman E., Wertheim E. H., & Trinder M. (2014). Teacher perspectives on factors facilitating implementation of whole school approaches for resolving conflict. *British Educational Research Journal, 40*, 847–868. Doi: <http://dx.doi.org/10.1002/berj.3116>.



- Garcia, L. M. R., Toni, C. G. de S., Batista, A. P., & Zeggio, L. (2019). Evaluation of the Effectiveness of the Fun FRIENDS Program. *Trends in Psychology*, 27(4), 925-941. Epub November 28, 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.9788/tp2019.4-08>
- Hoyt, K. B. (2005). *Career education as a federal legislative effort*. In: K. B. Hoyt (Org.) *Career education: history and future* (pp. 3-74). Oklahoma: National Career Development Association.
- John, O. P., & De Fruyt, F. (2014). *An integrative framework for the assessment of social-emotional skills*. Lecture presented at the Institute Ayrton Senna, São Paulo.
- Kiviruusu, O.H., Björklund, K., Koskinen, H., Liski, A., Lindblom, J., Kuoppamäki, H., Alasuvanto, P., Ojala, T., Samposalo, H., Harmes, N., Hemminki, E., Punamäki, R., Sund, R., & Santalahti, P. (2016). Short-term effects of the “Together at School” intervention program on children’s socio-emotional skills: a cluster randomized controlled trial. *BMC psychology*, 4(1), 27. Doi: <http://dx.doi.org/10.1186/s40359-016-0133-4>.
- Leal, M. de S., Melo-Silva, L. L. & Taveira, M. do C. (2020). Edu-Car for life and career: evaluation of a program. *Estudos de Psicologia*, 37, e190016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e190016>
- Pavoski, G. T. T., Toni, C. G. d. S., Batista, A. P., & Ignachewski, C. L. (2018). Prevenção universal e promoção de saúde em grupo de crianças a partir do Método Friends. *PSICO*, 49(2), 148-158. Doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2018.2.26501>.
- Primi, R., Santos, D., John, O. P. & De Fruyt, F. (2016). Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5-16. Doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>.
- Romero, E., Gómez-Fraguela, X. A., Villar, P., & Rodríguez, C. (2019). Prevención indicada de los problemas de conducta: Entrenamiento de habilidades socioemocionales en el contexto. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(3), 1–9. Doi: <http://dx.doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.1>
- Santos, D. & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.

- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012). Desenhos quase-experimentais e avaliação de programas. In J. J. Shaughnessy, E. B. Zechmeister & J. S. Zechmeister, *Metodologia de Pesquisa em Psicologia* (9 ed, pp. 316-346). Porto Alegre: AMGH.
- Sidera, F., Rostan, C., Collell, J., & Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, *18*(4), 1–14. Doi:<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.apas>
- Watts, A. G. (2001). Career education for young people: rationale and provision in the UK and others European countries. *International Journal Educational Vocational Guidance*, *1*(3), 209-222. Doi: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1012231803861>
- Zyga, O., Russ, S.W., Meeker, H., Kirk, J. A. (2018). A preliminary investigation of a school-based musical theater intervention program for children with intelectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, *22* (3), 262-278. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1744629517699334>

## 6. DISCUSSÃO

O século XXI tem sido marcado por uma série de mudanças no mundo do trabalho, exigindo principalmente da população mais jovem o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida e a adaptação ao mundo do trabalho volátil, incerto, complexo e ambíguo (Vuca, acrônimo em inglês). Cabe à família, escola e sociedade, em geral, criar condições para o desenvolvimento integral dos estudantes em todos os níveis da educação. Neste estudo o foco é a educação básica, em especial, o último ano do ensino fundamental.

Este estudo objetivou, de um modo geral, desenvolver e avaliar uma estratégia de intervenção em Educação para Carreira no nono ano do ensino fundamental. Assim, foi delineada uma intervenção objetivando desenvolver habilidades sociomocionais e de carreira, com base nos pressupostos da Educação para a Carreira. A intervenção visou ativar reflexões sobre a importância das relações interpessoais qualificadas, por meio da aquisição e desenvolvimento das habilidades socioemocionais e acerca do futuro ao tratar das habilidades para a carreira. O foco na intervenção com o 9º ano do ensino fundamental foi considerado relevante, como uma proposta inspiradora para outras intervenções. Nota-se que os participantes, sobretudo nas análises qualitativas, verbalizaram mudanças perceptíveis no conhecimento competências relacionais e para o mundo do trabalho.

Em uma perspectiva geral consideram-se os objetivos alcançados em termos de delineamento de uma intervenção necessária. Com relação à avaliação da intervenção, muito ainda há que ser feito em termos de prática e de pesquisa. A seguir, cada objetivo é tratado, em síntese, com base nos dados obtidos e analisados anteriormente.

Com relação ao *primeiro objetivo específico*: avaliar o nível de maturidade profissional, comparando os resultados do grupo de intervenção (GA) antes e após a intervenção e o *terceiro objetivo específico*: avaliar a intervenção na perspectiva dos participantes, os resultados estão sistematizados no manuscrito submetido que compõe a seção 5: Resultados, subseção 5.1, conforme destacado na discussão do artigo intitulado “Educação para a carreira e maturidade profissional: Avaliação de uma intervenção”. Deve-se destacar que, no referido manuscrito, a fim de atender aos dois objetivos anteriormente descritos, foram usadas duas modalidades para avaliação da intervenção, a saber: (a) *avaliação dos resultados*, focalizada nas mudanças, ou seja, o quanto se pode atribuir a uma dada intervenção os resultados obtidos pelos participantes; e (b) *avaliação de processos*, cujo enfoque é o *feedback* contínuo, objetivando desenvolver possíveis adaptações no curso da intervenção (Leitão & Paixão, 2008; Loureiro, 2012), podendo-se, assim, avaliar tanto a eficácia da intervenção quanto os as condições associadas a

um dado resultado por meio dos *feedbacks* dos participantes (avaliação qualitativa) (Taveira & Pinto, 2008).

No que se refere à análise qualitativa desse estudo, as análises lexicográficas clássicas (quantidade de palavras, frequência média, hápax) e as nuvens de palavras (agrupamento das palavras e sua organização gráfica em função da sua frequência) forneceram informações acerca dos conteúdos aprendidos e experiências obtidas por meio dos *feedbacks* dos participantes. No que se refere aos aprendizados do grupo, verifica-se que entre os principais conhecimentos adquiridos pelos participantes, encontram-se conteúdos ligados ao futuro profissional, autoconhecimento e trabalho que se relacionam com um dos objetivos da intervenção, o de promover competências de carreira e ativar a maturidade profissional, conteúdos avaliados por meio da EMEP (Neiva 1999, 2014) e, também, presentes inclusive na definição do construto Educação para a Carreira que, assim como destacado por Hoyt (2005), é um modelo do domínio da Orientação Profissional e de Carreira que visa relacionar educação e trabalho e promover reflexões e aprendizados acerca da carreira e do futuro profissional, com possibilidades de a pessoa atribuir um sentido significativo do trabalho (Hoyt, 2005). Nos resultados deste estudo, também se destacam respostas como Assertividade e Respeito, que correspondem respectivamente às dimensões Engajamento com o Outro e Amabilidade destacadas nos resultados do SENNA 2.0, sendo duas das habilidades socioemocionais que integram inclusive o instrumento quantitativo usado para avaliação das referidas habilidades. Cumpre destacar que, estudos com habilidades socioemocionais têm demonstrado que as mesmas estão envolvidas na promoção do desenvolvimento pessoal, sucesso acadêmico e adaptação no trabalho, como apontam Primi, et al. (2016). Por fim, quanto às experiências do grupo, os participantes em geral a avaliaram como boa, indicando que o processo de intervenção foi visto como positivo na perspectiva dos alunos. Além disso, no que se refere as experiências vivenciadas no grupo, os participantes também destacam questões tais como reflexões sobre o futuro e questões de trabalho, o que se relaciona com os objetivos das intervenções de Educação para a Carreira.

A etapa do ciclo vital que compreende a infância e o início da adolescência (0-14 anos), faixa etária dos participantes deste estudo, caracteriza-se por grande potencial de aprendizagem das primeiras concepções e sentidos acerca da vida em sociedade e para lidar com o mundo de trabalho. Sendo possível desenvolver competências básicas de carreira, tais como: confiança, autonomia, exploração, decisão e planejamento (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2008; Savickas, 2013). Neste caso, observa-se pelos resultados que houve a aquisição de tais competências, além da abertura ao novo, o que possibilitou maior flexibilidade dos jovens para

aprender e desenvolver comportamentos que visavam o alcance das metas de seus projetos de vida. A intervenção, foco deste estudo, não fazia parte da grade curricular da escola, ela foi desenvolvida por alguém externo ao convívio diário dos estudantes (a pesquisadora) e o conteúdo, de certa forma, era desconhecido para a maioria dos participantes. Tendo em vista essa situação, os resultados foram considerados promissores para inspirar estratégias que venham a ser implantadas por meio do componente curricular Projeto de Vida e Trabalho, com os devidos ajustes para a realização do programa por professores. Ressalta-se que, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) para a educação básica brasileira proponha o desenvolvimento de 10 Competências Gerais, entre elas as habilidades para o trabalho, este projeto ainda está em fase de implementação nas escolas brasileiras (Movimento Pela Base, 2018). No Estado de São Paulo o Programa Inova Educação, que abarca o componente Projeto de Vida e Trabalho, foi implantado em larga escala em 2020.

Ainda sobre os resultados deste estudo tratado na subseção 5.1, embora não tenham sido observadas diferenças estatisticamente significativas no que se refere ao aumento da maturidade profissional após a intervenção, o construto é bastante relevante para o planejamento de ações e como medida de avaliação de intervenções na área de carreira (Whison et al., 2017), incluindo na modalidade de Educação para a Carreira. A EMEP, instrumento utilizado neste estudo, se organiza em duas grandes dimensões: Atitudes (determinação, responsabilidade e independência) e Conhecimentos (de si, incluindo interesses, habilidades, valores e características pessoais e conhecimento da realidade). Todas essas dimensões constituem foco de intervenções baseadas nos pressupostos da Educação para a Carreira. E por isso, optou-se pelo uso desta escala como medida de avaliação da intervenção (pré e pós). As dimensões da EMEP (conhecimentos e atitudes) podem ser também inspiradoras para se pensar em atividades a serem desenvolvidas nas sessões de Educação para a Carreira ou aulas sobre Projeto de Vida. Sobre os resultados quantitativos, ressalta-se que na presente intervenção apenas cinco sessões focalizaram diretamente na aquisição de competências de carreira, tempo relativamente curto para se observar mudanças significativas e duradouras. Sugere-se que esse tipo de intervenção seja realizado durante todos os ciclos escolares, adaptando os conteúdos a cada etapa escolar, tornando assim uma intervenção infusiva e transversal, como mostra por Watts (2001). Como mostra o artigo, uma das possibilidades de trabalhar tais conteúdos seria investir cada vez mais no componente curricular Projeto de Vida, definido como “o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo produtivo” (São Paulo, 2014a, p. 23).

Cumpram destacar que, no domínio da Carreira o objetivo não é exclusivamente o de “formar para ao mundo produtivo”, mas sobretudo o de preparar pessoas para a vida e o trabalho com sentido, em um trabalho digno.

Em relação ao *segundo objetivo específico*: avaliar as habilidades socioemocionais, comparando-se os resultados dos grupos de intervenção (GA) e grupo de comparação (GC), e em cada um dos grupos antes e após a intervenção. Os resultados estão sistematizados no manuscrito submetido que compõe a seção 5: Resultados, subseção 5.2, intitulado “Habilidades Socioemocionais: Efeitos de uma intervenção em Educação para a Carreira”. Observa-se por meio dos resultados apresentados no referido manuscrito que também não foram verificadas, de forma geral, diferenças estatisticamente significativas no que se refere ao aumento das habilidades socioemocionais após a intervenção. Mas, isto não torna menos relevante as descobertas. Em primeiro lugar, destaca-se a contribuição do uso de delineamento quasi-experimental de pré e pós-teste com Grupo de Comparação não equivalente, para a construção e desenvolvimento da intervenção, eliminando na medida do possível diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo controle. Conforme as comparações intergrupos, observa-se no pós-teste que de fato não foram observadas diferenças significativas entre os grupos, com exceção do domínio Amabilidade, cujo Grupo de Intervenção A (GA) possuía um maior desenvolvimento comparado ao grupo controle. De acordo com Shaughnessy et al. (2012), em estudos quase-experimentais ainda que o grupo de comparação seja “semelhante” ao grupo de tratamento, podem haver certas diferenças entre os grupos. Sendo assim, identificar alguma diferença na análise no pré-teste é esperado, ainda que no presente estudo os alunos de ambas as salas do 9º ano mostraram-se bastante semelhantes quanto ao nível de aquisições das habilidades socioemocionais avaliadas.

Essa equivalência entre as turmas, também pode ter refletida em uma melhora de certa forma equilibrada nos domínios avaliados pelo SENNA 2.0, após a intervenção de ambos os grupos. Neste caso, faria sentido não observar no pós-teste2 diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo de Intervenção A (GA) e Grupo de Intervenção B (GB), antigo grupo controle. Apenas ressalta-se que houve uma diferença a favor do Grupo de Intervenção B (GB), no domínio Abertura ao Novo (O) após a intervenção (Momento 3), podendo concluir que o processo interventivo apresentou maior impacto no domínio avaliado. Tal impacto pode não necessariamente estar relacionado às diferenças entre os grupos, mas ao fato que o Grupo de Intervenção B (G) na época da avaliação no momento 3, ter acabado de finalizar o processo interventivo, estando assim em maior contato com os conhecimentos adquiridos e abertos

inclusive, a mudança iminente para o Ensino Médio, uma vez que estavam há poucas semanas da formatura do Ensino Fundamental II.

Ainda sobre o artigo descrito na subseção 5.2, no que se refere à ausência de efeitos observáveis estatisticamente nos demais domínios avaliados nas comparações intragrupos, pode-se destacar, assim como destacado na discussão, que a intervenção teve uma limitação quanto a sua duração e na própria divisão do conteúdo. As temáticas competências de carreira, incluindo maturidade profissional, assim como as habilidades socioemocionais foram desenvolvidas em cinco sessões cada. O que foi considerado pouco tempo. Assim, para novas intervenções sugere-se a ampliação do número de sessões relativas a cada conjunto de conteúdo.

Destaca-se que embora a intervenção seja baseada no modelo de Educação para a Carreira e, portanto, com o foco principal em temáticas relativas à construção da carreira e para o trabalho, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, neste estudo foi considerado relevante para futuro no mundo adulto, para o sucesso acadêmico e no trabalho. Como apontam Gondim, Morais e Brantes (2014), no contexto da Psicologia do trabalho, as competências socioemocionais são definidas como um aglomerado de comportamentos transversais compostos de saberes (conhecimento), de fazeres (prática) e de intenções (atitudes e valores), como ser perseverante, responsável e cooperativo. Assim, todas as referidas competências podem impactar diretamente nos resultados desejados e contribuir para o bem-estar individual e coletivo, a construção do projeto de vida e o enfrentamento de sentimentos negativos como destacam Santos e Primi (2014) ao tratarem das competências socioemocionais. A relação entre as *soft skills*, como denominadas no cenário internacional, também podem ser compreendidas como transversais ou transferíveis e têm sido apontadas como necessárias para a vida e o trabalho.

Ainda sobre as *soft skills*, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE] (2005) aponta algumas habilidades relevantes para ser desenvolvidas na escola e durante a fase adulta, considerando a aprendizagem como um processo construído ao longo da vida. Dentre as quais destacam-se o uso das ferramentas de forma interativa, tais como a tecnologia, a interação com grupos heterogêneos, e ações autônomas e independentes, inclusive no planejamento da carreira. No caso do presente estudo, nota-se que os participantes adquiriram tais habilidades, fazendo uso em diversas atividades durante a intervenção, da tecnologia (slides, buscas de informações sobre trabalhos e cursos técnicos na internet, aplicação de uma avaliação de interesses em uma aplicativo do iPad), do trabalho em grupos sempre diversificados, fazendo com que todos os participantes interagissem com os demais

colegas de classe (engajamento com os outros de forma heterogênea), e da construção de projetos grupais e individuais para o Ensino Médio (planejamento da carreira, inclusive no papel de estudantes).

Nessa direção a própria legislação brasileira define diretrizes para o incremento das 10 competências básicas para a vida, como apontado na introdução desta dissertação, com referência à BNCC (Movimento Pela Base, 2018), no âmbito nacional, e ao desenvolvimento do programa “Inova Educação” (Inova Educação, 2021), no âmbito estadual. E, ainda em iniciativas e trabalhos desenvolvidos por organizações não governamentais que se dedicam à Educação, como por exemplo, o Instituto Ayrton Senna (IAS), que produz e aplica conhecimentos com vistas a melhorar a qualidade da educação (Santos & Primi, 2014).

Nesse sentido, deve-se novamente enfatizar que as intervenções em Educação para a Carreira buscam a aquisição de diversas competências (Hoyt, 2005), não devendo limitar a intervenção a apenas competências de carreira ou nas habilidades socioemocionais, pois os dois conjuntos de habilidades são relevantes para o sucesso escolar e profissional conforme apontado na literatura (Chaux et al., 2017; Garcia, Toni, Batista e Zeggio, 2019; Melo-Silva, Oliveira & Coelho, 2002; Lassance, Bardagi & Teixeira, 2009; Junqueira e Melo-Silva, 2014; Leal, Melo-Silva e Taveira, 2020; Pavoski et al., 2018; Romero et al., 2019). Sendo assim, o presente estudo pode fornecer pistas para o desenvolvimento de novas intervenções em Educação para a Carreira, par ao 9º ano, que envolvam o desenvolvimento e aquisição de diversas competências, assim como apontados nos estudos referenciados anteriormente, visando o aprendizado e o sucesso de seus participantes neste mundo Vuca, ou seja, trabalho volátil, incerto, complexo e ambíguo, que cada vez mais exige profissionais capacitados, informados e versados de diversas habilidades, sobretudo a de aprender com o novo.

Intervir em Educação para a Carreira, como define a área, ou em Projeto de vida e Trabalho, como define legislação brasileira, é preciso. Trata-se de intervir com o objetivo de ativar o desenvolvimento de múltiplas habilidades e competências que prepare os alunos da educação básica para se envolverem em atividades, no presente, que possam auxiliá-los no planejamento de ações para o futuro. Planejar atividades intencionais que visam atribuir sentidos aos estudos e ao trabalho é uma proposta relevante na contemporaneidade, e nesse sentido esta pesquisa-ação foi desenvolvida, como uma possibilidade de contribuir com a educação básica, sobretudo no ensino fundamental II.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo principal do estudo foi avaliar uma estratégia de intervenção em Educação para Carreira no Ensino Fundamental, destaca-se a relevante contribuição com a proposta de intervenção que foi levada a cabo e, sobretudo, os dois estudos de revisão da literatura: um sobre programas de educação para a carreira e outra sobre programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais. Uma imersão nos referidos cenários de intervenções foi necessária para o desenvolvimento deste estudo.

Nestas considerações finais, alguns pontos podem ser destacados no que se referem às vantagens e às desvantagens, ou limitações do estudo, que merecem ser destacadas com vistas ao delineamento de novas investigações. Assim, são abordadas questões como: métodos de análise, instrumentos e dimensões psicológicas avaliadas, tempo da intervenção, engajamento dos participantes e condições de realização da intervenção.

Sobre os *métodos de análise*, em primeiro lugar cabe destacar que, embora os resultados quantitativos não tenham sido favoráveis no que se refere à observação de mudanças após a intervenção, foram observadas melhorias ainda que não significativas estatisticamente nas variáveis avaliadas. Como apontado na seção Discussão, sugere-se que também sejam considerados indicadores qualitativos dos benefícios relatados pelos participantes após o processo de intervenção. Dessa forma, a avaliação da intervenção se torna mais integrativa, ao realizar a avaliação dos resultados, tanto em enfoques nas mudanças quantitativas, quanto na avaliação de processos por meio dos feedbacks dos participantes (Leitão & Paixão, 2008). Destaca-se a importância de usar ambos os métodos, quantitativos e qualitativos, para a avaliação em intervenções na área, permitindo uma maior compreensão do processo interventivo. Assim, o uso de métodos combinados é recomendado para a avaliação de processos e resultados. Sugere-se que no delineamento da pesquisa-ação essa combinação de métodos seja deliberadamente planejada deste o início.

Sobre os *instrumentos e as dimensões psicológicas avaliadas*: maturidade para a escolha profissional e habilidades socioemocionais, considera-se que foram apropriadas aos objetivos, como mostra a introdução e a experiência do grupo de pesquisa. Além disso, os instrumentos utilizados estão validados ou em processo de validação para uso, o que se configura como garantia científica da qualidade. Porém, a EMEP, se por um lado ela é validada pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) e comercializada e está disponível no mercado, ela é de uso exclusivo de psicólogos. Para o uso destes profissionais é uma vantagem, embora

tenha custos financeiros. Um obstáculo seria seu uso em escolas e pelos professores, se na equipe não tiver psicólogo. E se a equipe não tiver uma reserva financeira para a compra deste instrumento.

No caso da avaliação do nível de maturidade profissional, deve-se destacar que embora a EMEP seja um excelente instrumento de avaliação da intervenção, ela não avalia diretamente mudanças gerais de uma intervenção de Educação para a Carreira. Não foram encontrados instrumentos específicos que avaliem intervenções em Educação para a Carreira, principalmente no contexto brasileiro, e validados pelo SATEPSI, para esta faixa etária (alunos do 9º ano). Entretanto, pontua-se que principalmente no âmbito internacional, algumas pesquisas de intervenção em Educação para a carreira fazem uso do *Questionário de Educação à Carreira (QEC)*. Este instrumento também foi avaliado no contexto brasileiro por Balbinotti e Tétréau (2006), porém não se encontra validado. Os autores destacam a necessidade de outros estudos para elaboração de normas para utilização clínica desta versão no Brasil. É importante ressaltar que no estudo brasileiro, a amostra foi composta de alunos do Ensino Médio da região sul do Brasil, ou seja, uma etapa escolar e população diferente da amostra do presente estudo. Outra questão levantada durante a escolha do instrumento para avaliação da intervenção, no qual optou-se pela EMEP e não pelo QEC, foi que além da EMEP ser validada para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental enquanto a investigação brasileira usando o QEC foi feita com alunos do Ensino Médio, é o fato de que o QEC trata principalmente questões de trabalho e busca de emprego, sendo mais pertinente para alunos mais velhos, já em fase da escolha de uma profissão/trabalho. Sobre o uso do SENNA, cumpre destacar que o Instituto Ayrton Senna, dá suporte para treinamento, o site tem muitas informações e materiais para uso em atividades com os alunos. Porém, o instrumento só é utilizado para fins de pesquisa e para avaliar políticas públicas nos âmbitos estaduais e municipais, em larga escala.

Sobre o *tempo das intervenções*, cumpre destacar a ausência de efeitos observáveis estatisticamente tanto no que se refere ao aumento da maturidade profissional quanto das habilidades socioemocionais, pode ser decorrente do tempo relativamente curto da intervenção. Propõe-se que futuras intervenções sejam delineadas para ocorrer durante todo o ano letivo, de preferência seguindo um dos modelos mais integrativos de Educação para a Carreira apontados por Watts (2001). Embora o modelo Extracurricular, usado no presente estudo, seja empregado em diversas intervenções, dado a sua facilidade de ser desenvolvido por pesquisadores, Watts (2001) destaca que seus objetivos são bem pontuais. Em termos gerais, isso implica que para uma pesquisa esse modelo é interessante, mas em intervenções de longo

prazo, tais como programas institucionais ou mesmo programas baseados em políticas públicas é preciso implantar programas durante o ano letivo.

Sobre o *engajamento dos participantes* e o nível de participação na intervenção, estes fatores também podem ter influenciado na ausência de resultados significativos quando se analisa o efeito da intervenção. Embora os participantes em sua maioria se envolvessem nas atividades, principalmente nos role-plays e atividades em subgrupos, quando havia discussões com a sala toda poucos apresentavam suas reflexões. E em geral, eram sempre os mesmos participantes. Sendo assim, nem sempre era possível de fato verificar se o conteúdo temático trabalhado nas sessões foi compreendido por todos.

No que se referem às *condições de realização da intervenção* deve-se ponderar sobre o fato de a coordenadora do programa não fazer parte do círculo de convivência dos participantes, sendo uma agente externa e estranha aos mesmos. Isso, em parte, pode ter comprometido no desenvolvimento do vínculo necessário para um melhor engajamento dos participantes nas atividades propostas. Tal hipótese pode ser verificada por meio da aplicação do programa pelos próprios docentes da escola em situações de implantação da prática. Também é preciso considerar que a intervenção foi desenvolvida em uma turma inteira de alunos, sendo que geralmente os grupos de intervenção na área são menores. Isso pode ter diminuído a compreensão do conteúdo por parte dos participantes, uma vez que era necessária muita atenção para a apreensão do mesmo. Os conteúdos (dimensões) desenvolvidos na intervenção também eram de certa forma complexos para serem desenvolvidos em um único encontro, afinal não se modifica facilmente por exemplo, a empatia de um indivíduo. Nesse sentido, pondera-se que futuras intervenções na modalidade de Educação para a Carreira possam ser realizadas com uma duração maior, preferencialmente ao longo de um ano ou mesmo durante todo o ciclo letivo, assim como nos países no qual esse tipo de intervenção faz parte do currículo acadêmico, podendo assim apresentar os conteúdos aos poucos e de acordo com a etapa escolar dos alunos.

De forma geral, os resultados encontrados no presente estudo sinalizam pistas para o desenvolvimento de futuras intervenções. Além disso, apontam aspectos metodológicos a serem discutidos pela literatura a fim de existir uma maior universalidade nas intervenções de Educação para a Carreira e aquelas com enfoque no desenvolvimento socioemocional. Como apontado por Munhoz et al. (2016), as práticas de Educação para a Carreira se desenvolvem em modalidades e formas distintas de intervenção, assim, são recomendados estudos sobre modelos de intervenção, e como desdobramento deste estudo recomenda-se futuras investigações também sobre instrumentos que objetivam avaliar as intervenções.

Em síntese, no que se refere aos objetivos do estudo: delinear uma intervenção com o 9º ano para tratar de habilidades socioemocionais e de carreira combinados, considera-se que eles foram alcançados. Em relação aos métodos avaliativos, a investigação mostrou limites que requerem novas investigações a fim de mensurar diferentes estratégias e condições de intervenção, instrumentos e atividades utilizados, relação pesquisador-participante e tempo de duração da intervenção e condições de implantação de programas. Um foco de avaliação, para uma agenda de pesquisa futura, refere-se ao Projeto de Vida, desenvolvido sobretudo por professores. Assim, é preciso propor ferramentas alternativas para serem implantadas em programas de formação contínua no campo da educação. Assim, esta e outras estratégias de intervenção e de avaliação merecem ser delineados na perspectiva de uso em larga escala na educação básica. Espera-se que este estudo, da perspectiva da Psicologia possa estimular práticos e pesquisadores.

## 8. REFERÊNCIAS

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment, 31*(4), 460-473. doi: 10.1037/pas0000591.
- American Psychological Association, APA (2002). Criteria for evaluating treatment guidelines. *American Psychologist, 57*(12), 1052-1059. doi: 10.1037/0003-066X.57.12.1052.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2016). Critério Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016. Recuperado de <http://www.abep.org/criterio-brasil>.
- Assunção-Matos, A., & Bicalho, P. P. G. de. (2016). O trabalho, a terceirização e o Legislativo brasileiro: Paradoxos e controvérsias. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 16*(2), 120-129. doi: 10.17652/rpot/2016.2.644.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York, NY: General Learning Press.
- Balbinotti, M. A. A., & Tétreau, B. (2006). Questionário de educação à carreira: propriedades psicométricas da versão brasileira e comparação transcultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 7*(2), 49-66. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902006000200006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902006000200006&lng=pt&tlng=pt).
- Bardagi, M. P., & Albanaes, P. (2015). Avaliação de intervenções vocacionais no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 16*(2), 123-135. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167933902015000200004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902015000200004&lng=pt&tlng=pt).
- Barrenha, R. P. L. (2011). *O Teste de Fotos de Profissões – BBT-Br em adolescentes: Evidências psicométricas*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP.

- Bauer, A., & Sousa, S. Z. (2015). Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(86), 259-284. doi: 10.1590/S0104-40362015000100010.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brasil. *Lei nº 9.394*. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Brasil. *Projeto de Lei 5053* (2016, 20 de abril). Acrescenta parágrafo único ao art. 22 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para instituir a oferta de serviço de orientação profissional especializado na educação básica. Recuperado de <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2082289>.
- Brasil (2017). *Projeto garante orientação profissional para aluno da rede pública*. Recuperado em de 05 de setembro de 2019, de <https://www.camara.leg.br/noticias/508331-projeto-garante-orientacao-profissional-para-aluno-da-rede-publica/>.
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é base*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192).
- Brolin, D. E. (1997). Career Education. In D. E. Brolin (Ed.). *Life Centered Career Education: A Competency Based Approach* (5th ed., pp. 9-16) Reston: Council for Exceptional Children.
- Borgatta, E. F. (1964). The structure of personality characteristics. *Behavioral Science*, 9, 8-17. doi: 10.1002/bs.3830090103

- Borges, L. O., & Yamamoto, O. H. (2014). Mundo do trabalho: Construção histórica e desafios contemporâneos. In J. C. Zanelli J. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (2a ed., pp. 25-72). Porto Alegre: Artmed.
- Castro, A. M. D. A. (2008). Mudanças no mundo do trabalho: impactos na política de Formação de professores. *Trabalho & Educação*, 17 (1), 77-92. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/c499/1e8c15c71bd63672bcca70e76d554ecd6231.pdf>.
- Cattell, R. B. (1965). *The scientific basis of personality*. Chicago,IL: Aldine.
- Costa, P. T., Jr. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PR-R) and NEO Five-Factor manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1988a). From catalog to classification: Murray's needs and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 258-265. doi: 10.1037/0022-3514.55.2.258
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1988b). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 853-863. doi: 10.1037//0022-3514.54.5.853.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *NEO-PI-R professional manual: Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64, 21-50. doi: 10.1207/s15327752jpa6401\_2.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Atlas: São Paulo
- Crites, J. O. (1978). *Administration and use manual for the Career Maturity Inventory*. 2ª ed. Monterey: CTB/McGraw-Hill.

- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8, 276–281. doi: 10.1017/iop.2015.33.
- Del Prette, Z. A. P. e Del Prette, A. (2011). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Deno, S. L. (2008). Problem-solving assessment. In R. Brown-Chidsey (Ed.), *Assessment for intervention: A problem-solving approach* (pp.10-40). New York: Guilford.
- De Raad, B., & Perugini, M. (Eds.). (2002). *Big five assessment*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Digman, J. M. (2002). Historical antecedents of the Five-Factor Model. In P. T. Costa & T. A. Widiger (Eds.), *Personality disorders and the Five-Factor Model of Personality* (pp. 17- 22). Washington, DC: American Psychological Association.
- Evans R., Murphy S., & Scourfield J. (2015). Implementation of a school-based social and emotional learning intervention: Understanding diffusion processes within complex systems. *British Educational Research Journal*, 16, 754–764. doi: 10.1007/s11121-015-0552-0.
- Feist, J.; Feist, G., J.; Roberts, T. (2015). Teoria dos cinco fatores de McCrae e Costa. In J. Feist; G. J. Feist; T. Roberts, *Teorias da personalidade*. 8ª edição. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre AMGH, 2015, pp 252 – 267.
- Fernandez-Ballesteros, R. (2001). *Introducción a la evaluación psicológica*. Madrid: Piramides.
- Fernandes, D. (2011). Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas. In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável* (pp. 185-208). Pinhais, PR: Editora Melo.
- Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structure of personality ratings from different sources. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44, 329-344. doi: 10.1037/h0057198.



- Freeman E., Wertheim E. H., & Trinder M. (2014). Teacher perspectives on factors facilitating implementation of whole school approaches for resolving conflict. *British Educational Research Journal*, 40, 847–868. doi: 10.1002/berj.3116.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and Social Psychology* (pp. 141-165). Beverly Hills, CA: Sage.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the big-five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42. doi: 10.1037/1040-3590.4.1.26.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34. doi: 10.1037/0003-066X.48.1.26.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579. doi: 10.1037/0022-0167.28.6.545.
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: next generation. *Prevention Science*, 16(7), 893-926. doi: 10.1007/s11121-015-0555-x.
- Gresham, F. (2007). Evolution of the response-to intervention concept: Empirical foundations and recent developments. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHayden (Eds.), *Handbook of response-to-intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp.10-24). New York: Springer.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). *Career adaptability in childhood*. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 63-74. doi: 10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x.
- Holland, J. L., Magoon, T. M., & Spokane, A. R. (1981). Counseling psychology: career interventions, research, and theory. *Annual Review of Psychology*, 32, 279-305. doi: 10.1146/annurev.ps.32.020181.001431.

- Holland, J. O. (1997). Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments. Odessa: PAR.
- Hoyt, K. B. (2005). *Career education as a federal legislative effort*. In: K. B. Hoyt (Org.) Career education: history and future (pp. 3-74). Oklahoma: National Career Development Association.
- Huteau, M. (2001). The evaluation of methods in career education interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 177-196. doi: 10.1023/A:1012380403826.
- IBGE (2018). Conheça o Brasil – População: EDUCAÇÃO. Recuperado em 08 agosto, 2019, de <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2017). *Indicadores Educacionais*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>.
- Inova Educação (2021). Transformação hoje, inspiração amanhã. Recuperado em 14 junho, 2021, de <https://inova.educacao.sp.gov.br/>
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114-158). New York, NY, US: Guilford Press
- John, O. P., & De Fruyt, F. (2014, September). *An integrative framework for the assessment of social-emotional skills*. Lecture presented at the Institute Ayrton Senna, São Paulo.
- Junqueira, M. L., & Melo-Silva, L. L. (2014). Maturidade Para a Escolha de Carreira: Estudo com Adolescentes de um Serviço-Escola. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15 (2), 187-199. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902014000200009&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000200009&lng=pt&tlng=pt).

- Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., Hallahan, D. P., & Astuto, T. A. (1995). *Issues in educational placement*. New Jersey: Erlbaum.
- Kauffman, J. M., & Lopes, J. A. (2007). *Pode a educação especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios.
- Königstedt, M., & Taveira, M. C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia*, 20, 303-312. doi:10.1590/S0103-863X2010000300003.
- Kyllonen, P. C. (2012, May). *Measurement of 21st century skills within the common core state standards*. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, Princeton, NJ.
- Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., & Silva, C. B. (2011). Terceira demanda-chave para a orientação profissional: Como ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira? Enfoque desenvolvimentista e evolutivo. In: M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (Vol. 1, pp. 135-166). São Paulo: Vetor.
- Lassance, M. C. P., & Sarriera, J. C. (2012). Saliência do papel de trabalhador, valores de trabalho e desenvolvimento de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 49-61. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167933902012000100007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902012000100007&lng=pt&tlng=pt).
- Lei Municipal n. 3580, de 16 de outubro de 2017* (2017). Institui a semana da orientação profissional para o primeiro emprego nas escolas públicas municipais de Paulínia e dá outras providências. Recuperado de <https://leismunicipais.com.br/a/sp/p/paulinia/lei-ordinaria/2017/358/3580/leiordinaria-n-3580-2017-institui-a-semana-da-orientacao-profissional-para-o-primeiro-emprego-nas-escolas-publicas-municipais-de-paulinia-e-das-outras-providencias>.
- Lewgoy, A. M. B., & Cavoni, M. L. (2002). *Supervisão em Serviço Social: a formação do olhar ampliado*. In: Revista Texto & Contextos. EDIPUCRS: Porto Alegre.

- Leitão, L. M., & Paixão, M. P. (2008). Consulta psicológica vocacional para jovens adultos e adultos. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Orgs.). *Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção* (pp. 59-91). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Loureiro, M. N. P. S. (2012). *Intervenções de Carreira no Ensino Superior: Estudo da Eficácia de um Seminário de Gestão Pessoal de Carreira*. Tese de Doutorado não publicada. Escola de Psicologia, Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1987). Validation of the five-factor model across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90. doi: 10.1037/0022-3514.52.1.81.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1989). Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicator from the perspective of the fivefactor model of personality. *Journal of Personality*, 57, 17-40. doi: 10.1111/j.1467-6494.1989.tb00759.x.
- Movimento pela Base (2018). *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*. Recuperado em 07 agosto, 2019, de [http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2018/03/BNCC\\_Competencias\\_Progressao.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf)
- Munhoz, I. M. S., & Melo-Silva, L. L. (2012). Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 291-298. doi: 10.1590/S1413-85572012000200012.
- Munhoz, I.M.S.; Melo-Silva, L.L., & Audibert, A. (2016). Educação para a carreira: pistas para intervenções na educação básica. In: Levenfus, R.S. (org.). *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos* (pp. 41-63). Porto Alegre: Artmed.
- Neiva, K. M. C. (1998). Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP): Estudo de validade e fidedignidade. *Revista Unib*, 6, 43-61.
- Neiva, K. M. C. (1999). *Manual: Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP)*. São Paulo: Vetor.

- Neiva, K. M. C. (2014). *Manual: Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP)*. 2ª. ed. São Paulo: Vetor Editora.
- Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey (2005). Evaluation of career planning services. In S. G. Niles & L.J. E. Harris-Bowlsbey (Eds). *Career Development Interventions in the 21st Century* (pp. 410-423). Upper Sidle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583. doi: 10.1037/h0040291.
- Nunes, C. H. S. da S., & Hutz, C. S. (2007). Construção e validação da escala fatorial de Socialização no modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 20-25. doi: 10.1590/S0102-79722007000100004.
- Olivares, M. E. C. (2007). Efectos de talleres de madurez vocacional para estudiantes del primer año del ciclo diversificado. *Investigación arbitrada*, 11(39), 691 - 698. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35640844014>.
- Oliveira, M. C. de, Melo-Silva, L. L., & Coleta, M. F. D. (2012). Pressupostos teóricos de Super: datados ou aplicáveis à psicologia vocacional contemporânea? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 223-234. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902012000200009&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000200009&lng=pt&tlng=pt).
- Oliveira, I. M., Taveira, M. do C., & Porfeli, Erik J. (2016). Dimensões e ecologia do desenvolvimento de carreira na infância: uma revisão de estudos. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7(1-2), 13-29. Recuperado de <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2394/2554>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2000). *Module 1: Guidance*. Recuperado em 03 de abril, 2018, de [http://www.unesco.org/education/mebam/module\\_1.pdf](http://www.unesco.org/education/mebam/module_1.pdf)
- Organization for Economic Co-Operation and Development. (2004). *Career guidance and public policy bridging the gap*. Paris: OECD.

- Organization for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2016). *Programme for International Student Assessment (PISA): PISA 2015 results*. Recuperado em 05 outubro, 2018, de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>.
- Paulínia. *Projeto de Lei Municipal 3580 (2017, 16 de outubro)*. Semana da Orientação Profissional para o Primeiro Emprego. Recuperado de <https://leismunicipais.com.br/a/sp/p/paulinia/lei-ordinaria/2017/358/3580/lei-ordinaria-n-3580-2017-institui-a-semana-da-orientacao-profissional-para-o-primeiro-emprego-nas-escolas-publicas-municipais-de-paulinia-e-da-outras-providencias>.
- Pavoski, G. T. T., Toni, C. G. d. S., Batista, A. P., & Ignachewski, C. L. (2018). Prevenção universal e promoção de saúde em grupo de crianças a partir do Método Friends. *PSICO*, 49(2), 148-158. doi:10.15448/1980-8623.2018.2.26501.
- Pinto, J. C. N. C. (2010). *Gestão Pessoal de Carreira: Estudo de um Modelo de Intervenção Psicológica com Bolsistas de Investigação*. Tese de Doutorado não publicada. Escola de Psicologia, Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Primi, R., Santos, D., John, O. P. & De Fruyt, F. (2016). Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5-16. doi: 10.1027/1015-5759/a000343.
- Primi, R., John, O. P., Santos, D., & De Fruyt, F. (2017). SENNA inventory. São Paulo, Brazil: Institute Ayrton Senna.
- Poth, C., Lamarche, M. K., Yapp, A., Sulla, E., & Chisamore, C. (2014). Toward a definition of evaluation within the Canadian context: Who knew this would be so difficult? *Canadian Journal of Program Evaluation*, 29(1), 87–103. <http://dx.doi.org/10.3138/cjpe.29.1.87>.

- R Development Core Team (2018). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna: Austria. Retrieved from <http://www.R-project.org>.
- Revelle, W. (2018). psych: Procedures for personality and psychological research. Northwestern University, Evanston, Illinois: USA. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=psych> Version = 1.8.12.
- Salovey, P. & Mayer, D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. doi:0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG.
- Santo Antônio do Monte. *Projeto de Lei Municipal 018 (2017)*. Semana Orientação Profissional. Recuperado de [https://www.camarasam.mg.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3773:2017-09-29-13-41-14&catid=251:2017-09-29-12-06-10&Itemid=316](https://www.camarasam.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3773:2017-09-29-13-41-14&catid=251:2017-09-29-12-06-10&Itemid=316).
- Santos, D. & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.
- São Paulo (Estado). (2014a). *Secretaria da Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral, Caderno do Gestor*. São Paulo: SE.
- São Paulo (Estado). (2014b). *Resolução SE-SP no 52, de 2 de outubro de 2014*. Recuperado de [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52\\_14.HTM?Time=28/05/017%2012:04:25](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=28/05/017%2012:04:25)
- São Paulo (Estado). (2019). *Secretaria da Educação. Plano Estratégico 2019-2022*. Educação para o século XXI. Recuperado de [https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022\\_final-5-min.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf)
- Savickas, M. L. (2004). Um modelo para a avaliação de carreira. Em L. M., Leitão. *Avaliação Psicológica em orientação escolar e profissional*. Coimbra: Quarteto, pp 21-42.

- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147 – 186). New York: Wiley.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012). Desenhos quase-experimentais e avaliação de programas. In J. J. Shaughnessy, E. B. Zechmeister & J. S. Zechmeister, *Metodologia de Pesquisa em Psicologia* (9 ed, pp. 316-346). Porto Alegre: AMGH.
- Spaulding, D. T. (2014). What is Program Evaluation? In D. T. Spaulding, *Program evaluation in practice: Core concepts and examples for discussion and analysis* (2nd ed., p.5). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spokane, A. R. & Oliver, L. W. (1983). Outcomes of vocational intervention. In S. H. Osipow & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (pp. 99–136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spokane, A. R., & Nguyen, D. (2015). Progress and prospects in the evaluation of career assistance. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 3-25. doi: 10.1177/1069072715579665.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. doi:10.1016/0001-8791(80)90056-1
- Super, D. E. (1990). The life span, life space approach to career development. In: D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development*, (2nd ed., pp.197-261). San Francisco: Jossey-Bass.



- Super, D. E., & Bachrach, P. B. (1957). *Scientific careers and vocational development theory: A review, a critique and some recommendations*. Oxford, England: Columbia University.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9(2), 194-201. doi: 10.1080/03069888100760211.
- Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, N., & Jordaan, J. P. (1963). Career development; Self-concept theory. New York, NY, US: College Entrance Examination Board.
- Tupes, E. C., & Christal, R. E. (1992). Recurrent personality factors based on trait ratings. *Journal of Personality*, 60, 225- 251. doi: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00973.x.
- Watts, A. G. (2001). Career education for young people: rationale and provision in the UK and others European countries. *International Journal Educational Vocational Guidance*, 1(3), 209-222. doi: 10.1023/A:1012231803861.

## 9. APÊNDICES

### APÊNDICE A – Carta de Autorização da Instituição de Ensino



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**EE "Dr. Edgardo Cajado" .**

**Rua General Câmara, 157 fones: 3633-4520**

**Diretoria de Ensino a Região de Ribeirão Preto**

**Ribeirão Preto-SP**

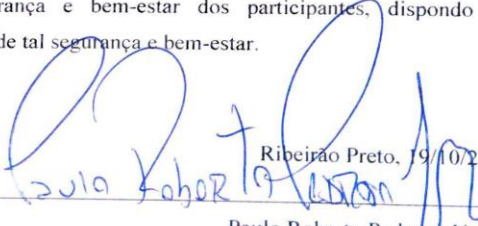
#### AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Paulo Roberto Pedroso Júnior, RG: 40.629.767-8, Diretora da Escola Estadual Dr. Edgardo Cajado, situada na Rua General Câmara, 157; bairro Ipiranga, Ribeirão Preto-SP, autorizo a realização da pesquisa "INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL". Esta pesquisa será realizada pela aluna de mestrado Dayane Barbosa, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucy Leal Melo-Silva, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). Trata-se de uma pesquisa com adesão voluntária dos participantes.

Assim sendo, autorizo a mestranda Dayane Barbosa a ter acesso aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental, desta instituição, a fim de solicitar a colaboração voluntária dos mesmos para participarem do subprojeto de pesquisa intitulada "Intervenção em Educação para a Carreira no Ensino Fundamental". O estudo tem por objetivo avaliar um programa para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira, ou seja, que ajude nas relações sociais e a refletir sobre o futuro profissional.

Declaro-me ciente de que tenho o total direito de recusar que a pesquisa seja realizada nesta escola, sem que isso se converta em nenhuma espécie de prejuízo para os alunos, docentes, direção ou para a instituição escolar da qual faço parte. Também tenho conhecimentos das minhas corresponsabilidades como instituição coparticipante do projeto e de nosso compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.



Ribeirão Preto, 19/10/2018  
  
 Paulo Roberto Pedroso Júnior.  
 Diretor de Escola.

Paulo Roberto Pedroso Júnior,  
 RG 40.629.767-8  
 Diretor de Escola  
 E.E. Dr. Edgardo Cajado

## APÊNDICE B– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

O seu/sua filho/a está sendo convidado a participar voluntariamente da pesquisa intitulada **“Intervenção em Educação para a Carreira no Ensino Fundamental”**, cujo objetivo é avaliar um programa para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira, ou seja, que ajude nas relações sociais e a refletir sobre o futuro profissional. Esta pesquisa será realizada pela aluna de mestrado Dayane Barbosa, sob a orientação da Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). Trata-se de uma pesquisa com adesão voluntária dos participantes.

Esta pesquisa se justifica pela importância das atividades de Educação para a Carreira no contexto escolar, que visam ajudar os estudantes a pensarem sobre o trabalho e o futuro profissional. Além disso, ela poderá contribuir na produção de conhecimento sobre esses temas e em futuras intervenções na área, ao identificar as necessidades dos alunos e de possíveis mudanças nas atividades desenvolvidas.

Caso autorize a participação de seu filho/a, ele/a irá participar de um grupo, com previsão de 14 encontros, sendo realizados em sua escola, uma vez por semana e terão duração de mais ou menos noventa minutos. Esses encontros serão em períodos em que ele/a não estará em aula, não atrapalhando as atividades em sala de aula. Haverá dois encontros em que ele/a irá responder, assim como os outros colegas do grupo, a dois questionários que investigarão as competências socioemocionais (responsabilidade, colaboração, comunicação, curiosidade e autocontrole) e o nível de maturidade profissional (autoconhecimento, responsabilidade, determinação, independência e conhecimento da realidade profissional).

As perguntas do questionário de competências socioemocionais serão para conhecer os alunos e saber como lidam com algumas situações de relacionamento no dia a dia, e as do questionário de maturidade profissional para conhecer o que pensam a respeito das escolhas profissionais. E, o Teste de Profissões permitirá a clarificação dos interesses para a construção do futuro. Este trabalho possui finalidade de pesquisa, sendo que os dados obtidos serão utilizados em publicações científicas, como congressos e simpósios, e armazenados em um banco de dados.

Contudo, o sigilo é garantido, o nome de seu/sua filho/a será mantido em segredo, assim como qualquer informação que possa levar alguém a identificá-lo/a. Assim, vamos preservar a identidade dos participantes. Informamos ainda que seu filho/a pode se recusar a participar ou desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete em qualquer penalidade, nem represálias de qualquer natureza.

A participação dele/a nessa pesquisa não prevê inicialmente custos, mas em caso de eventuais despesas o valor das mesmas será ressarcido pelos responsáveis da pesquisa. Salienta-se que, caso os

participantes desejem, receberão informações atualizadas sobre a pesquisa e seus resultados, mediante contato com a pesquisadora através do endereço de e-mail informado no final deste Termo. Uma das vias deste Termo de Consentimento é destinada aos pesquisadores, a outra via ficará com o/a senhor/a.

Essa pesquisa oferece riscos mínimos à saúde dos participantes, visto que a sua participação consistirá apenas em responder a questionários e frequentar as sessões semanais do grupo. Caso o conteúdo dessas atividades sensibilize emocionalmente o participante, a pesquisadora deste trabalho está apta a lidar incômodos que possam surgir sobre os temas abordados na pesquisa, se disponibilizando a todo o momento para auxílios. Se percebido em qualquer participante a necessidade de atendimento psicológico mais prolongado será feita indicação de serviços gratuitos na cidade.

Eventuais dúvidas em relação a questões éticas do projeto poderão ser esclarecidas pelo **Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP** - Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 –Prédio da Administração – sala 07-14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 – Atendimento de 2ª a 6ª das 13h30 às 17h30. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Assinando este Termo você autoriza seu/sua filho/a a participar voluntariamente desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Cidade e data

\_\_\_\_\_  
Nome do/a filho/a

\_\_\_\_\_  
Nome do pai/mãe ou responsável

\_\_\_\_\_  
RG do pai/mãe ou responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai/mãe ou responsável

Contatos da pesquisadora e da sua orientadora:

Dayane Barbosa- Fone: (16)98124-7455, e-mail: dayane.barbosa@usp.br

Prof<sup>a</sup> Lucy Leal Melo-Silva – Fone (16) 3315-3789, e-mail: lucileal@ffclrp.usp.br

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo

## APÊNDICE C – Termo de Autorização para Inclusão em Banco de Dados

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA INCLUSÃO EM BANCO DE DADOS

O seu filho/a está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “**Intervenção em Educação para a Carreira no Ensino Fundamental**”, cujo objetivo é avaliar um programa para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira, ou seja, que ajude nas relações sociais e a refletir sobre o futuro profissional. Esta pesquisa será realizada pela aluna de mestrado Dayane Barbosa, sob a orientação da Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). Trata-se de uma pesquisa com adesão voluntária dos participantes.

Caso V. Sa. autorize, a fim de possibilitar desenvolvimento de estudos posteriores e publicações científicas, os dados obtidos serão armazenados em um Banco de Dados, que envolve pesquisas na área de Orientação Profissional, da FFCLRP (USP), sob a responsabilidade da referida orientadora. É importante ressaltar que o acesso ao banco de dados é restrito, apenas sob autorização da responsável institucional e, além disso, o sigilo da identidade dos participantes é garantido. Também é oferecido a garantia de acesso aos resultados obtidos com a utilização das informações oriundas desta pesquisa, caso V. Sa. autorizar o armazenamento de informações e tiver interesse, poderá entrar em contato conosco por meio dos telefones e endereços mencionados ao final deste termo.

Informamos ainda que o armazenamento em banco de dados pode ser recusado a qualquer momento da pesquisa, sem que isso acarrete em qualquer penalidade ou represálias. Uma das duas vias deste Termo de Autorização para Inclusão em Banco de Dados é destinada aos pesquisadores, e a outra via ficará com o/a senhor/a.

Eventuais dúvidas em relação a questões éticas do projeto poderão ser esclarecidas pelo **Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP** - Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 –Prédio da Administração – sala 07-14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 – Atendimento de 2ª a 6ª das 13h30 às 17h30. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Pedimos gentilmente que assinale uma das duas opções abaixo:

- ( ) Quero ser avisado todas as vezes que meus dados forem utilizados em futuras pesquisas.  
 ( ) Não quero ser avisado quando meus dados forem utilizados em futuras pesquisas.

Ribeirão Preto, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Nome do/a filho/a

\_\_\_\_\_  
 Nome do pai/mãe ou responsável

\_\_\_\_\_  
 RG do pai/mãe ou responsável

\_\_\_\_\_  
 Telefone do pai/mãe ou responsável

---

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Contatos do pesquisador e da sua orientadora:

Dayane Barbosa – Telefone: (16) 98124-7455, Email: dayane.barbosa@usp.br

Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva – Telefone: (16) 3315-3789, Email: lucileal@ffclrp.usp.br

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo

## APÊNDICE D – Termo de Assentimento

**TERMO DE ASSENTIMENTO**

Você está sendo convidado a participar voluntariamente da pesquisa **“Intervenção em Educação para a Carreira no Ensino Fundamental”**, cujo objetivo é avaliar um programa para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira, ou seja, que ajude nas relações sociais e a refletir sobre o futuro profissional. Esta pesquisa será realizada pela aluna de mestrado Dayane Barbosa, sob a orientação da Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). Trata-se de uma pesquisa com adesão voluntária dos participantes.

Caso aceite colaborar com essa pesquisa, você irá participar de um grupo, com previsão de 15 encontros, sendo realizados em sua escola, uma vez por semana e terão duração de mais ou menos noventa minutos. Esses encontros serão em períodos que você não estará em aula, não atrapalhando suas atividades em sala de aula. Haverá dois encontros em que você irá responder, assim como os outros colegas do grupo, a dois questionários que investigarão as competências socioemocionais (responsabilidade, colaboração, comunicação, curiosidade e autocontrole) e o nível de maturidade profissional (autoconhecimento, responsabilidade, determinação, independência e conhecimento da realidade profissional).

As perguntas do questionário de competências socioemocionais serão para conhecer os alunos e saber como lidam com algumas situações de relacionamento no dia a dia, e as do questionário de maturidade profissional para conhecer o que pensam a respeito das escolhas profissionais. E, o Teste de Profissões permitirá a clarificação dos interesses para a construção do futuro. Este trabalho possui finalidade de pesquisa, sendo que os dados obtidos serão utilizados em publicações científicas, como congressos e simpósios, e armazenados em um banco de dados.

Contudo, o sigilo é garantido, o seu nome será mantido em segredo, assim como qualquer informação que possa levar alguém a identificá-lo/a. Assim, vamos preservar a identidade dos participantes. Informamos ainda que você não é obrigado a participar dessa pesquisa e pode desistir a qualquer momento, sem ser penalizado ou repreendido por isso.

Sua participação nessa pesquisa não prevê inicialmente custos, mas em caso de eventuais despesas o valor das mesmas será ressarcido pelos responsáveis da pesquisa. Salienta-se que, caso os participantes desejem, receberão informações atualizadas sobre a pesquisa e seus resultados, mediante contato com a pesquisadora através do endereço de e-mail informado no final deste Termo. Uma das vias deste Termo de Consentimento é destinada aos pesquisadores, a outra via ficará com você.

Essa pesquisa oferece riscos mínimos à saúde dos participantes, visto que a sua participação consistirá apenas em responder a questionários e frequentar as sessões semanais do grupo. Caso o conteúdo dessas atividades sensibilize emocionalmente o participante, a pesquisadora deste trabalho está apta a lidar incômodos que possam surgir sobre os temas abordados na pesquisa, se disponibilizando a todo o momento para auxílios. Se percebido em qualquer participante a necessidade de atendimento psicológico mais prolongado será feita indicação de serviços gratuitos na cidade.

Eventuais dúvidas em relação a questões éticas do projeto poderão ser esclarecidas pelo **Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto** – USP - Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 –Prédio da Administração – sala 07-14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 – Atendimento de 2ª a 6ª das 13h30 às 17h30. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Assinando este Termo você aceita participar voluntariamente desta pesquisa.

---

Cidade e data

---

Nome do/a aluno/a

---

Assinatura do/a aluno/a

Contatos da pesquisadora e da sua orientadora:

Dayane Barbosa- Fone: (16)98124-7455, email: dayane.barbosa@usp.br

Prof<sup>a</sup> Lucy Leal Melo-Silva – Fone (16) 3315-3789, email: lucileal@ffclrp.usp.br

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo



## APÊNDICE E- Quadro de intervenção

Sessão	Tema	Objetivos e Atividades
Pré-teste	Avaliação inicial dos participantes	Aplicação em grupo da EMEP e SENNA 2.0
1ª sessão	<p>Apresentação e estabelecimento das regras (combinados).</p> <p>Exploração do Autoconhecimento</p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <p>(a) Apresentar os participantes;</p> <p>(b) Apresentar a proposta do programa de intervenção;</p> <p>(c) Estabelecer as regras;</p> <p>(d) Explorar o autoconhecimento.</p> <p><b>Atividades:</b></p> <p>(a) <b>Atividade do barbante e crachás:</b> Cada participante irá dizer o nome e posteriormente algo que gosta e não gosta de fazer. Também será feita a confecção dos crachás com os nomes.</p> <p>(b) <b>Apresentando a Intervenção:</b> Em slides, a coordenadora apresentará a proposta da intervenção, tentando explicar principalmente a relação Escola e Trabalho, base da Educação para Carreira. Além disso ela também falará sobre as duas dimensões da EMEP (Atitudes e Conhecimentos), o que são competências socioemocionais e exemplos no cotidiano e por fim, competências básicas de carreira.</p> <p>(c) <b>Estabelecimento das regras do grupo:</b> A coordenadora irá propor os acordos para o funcionamento do grupo. As regras serão escritas em um cartaz que será levado no 2º encontro.</p> <p>(d) <b>Origem dos nomes:</b> Solicitar que falem sobre a origem/significado ou história de seus nomes. O coordenador pode começar contando a história de seu próprio nome e depois indicar alguém do seu lado para continuar.</p> <p><b>Atividade extra grupo: técnica “quem sou eu”</b> (Exploração do autoconhecimento): Responder as questões: Quem sou eu? Como os outros me veem? Como eu gostaria de ser visto? E discutir como foi fazer essa reflexão.</p>
2ª sessão	Desenvolvimento da competência Amabilidade	<p><b>Objetivos:</b></p> <p>(a) Retomar a exploração do autoconhecimento;</p>

	<p>Facetas:</p> <p>1- Empatia</p> <p>2- Respeito</p> <p>3 - Confiança</p>	<p><b>(b)</b> Promover a reflexão sobre o desenvolvimento da confiança nos relacionamentos;</p> <p><b>(c)</b> Estabelecer a relação entre confiança e respeito e apresentar as três “palavras mágicas”;</p> <p><b>(d)</b> Apresentar o conceito de empatia por meio de exemplos práticos</p> <p><b>Atividades:</b></p> <p><b>(a) Retomada da tarefa extra grupo:</b> Questionar os participantes sobre como foi realizar a tarefa e como se sentiram ao fazê-la.</p> <p><b>(b) Vídeo sobre confiança:</b> Nuvem e Cegonha (10 minutos)</p> <p style="text-align: center;"><i>“Porque a cegonha voltou a trabalhar com a nuvem”</i></p> <p><b>(c) Palavras mágicas:</b> Trabalhar a faceta respeito. Será enfatizado que com respeito, também se aumenta a confiança do outro. Serão dados exemplos de situações e as consequências do uso/não dessas palavras.</p> <p style="text-align: center;"><i>“Vocês conhecem as três palavras mágicas? As usam?”</i></p> <p><i>Situações:</i> 1- Pegar algo emprestado 2 -Chegar atrasado na aula</p> <p><b>(d) Trocando os papéis:</b> Em duplas os participantes darão a mesma notícia para sua dupla da forma que acharem conveniente (“Sua tia sofreu um acidente e está no hospital”). Depois trocarão de papéis (crachás), tentando passar a notícia da forma como gostariam de ouvi-la. Após essa encenação será feita discussão sobre como foi receber a notícia da primeira vez e depois quando a pessoa se colocou no lugar do outro, destacando com isso o impacto da empatia na forma como se relacionam.</p> <p><b>(c) Imagem e Ação das emoções:</b> Os participantes divididos em dois subgrupos tentarão transmitir emoções por meio de outra forma de comunicação, a visual. O objetivo da atividade será conhecer as emoções, a fim de facilitar sua identificação em si e nos outros, uma vez que isso pode facilitar o ato empático.</p> <p><b>Para o fechamento da sessão será disparada a questão:</b> <i>“Em uma palavra, digam o que achoaram do encontro”</i></p>
3ª sessão	Desenvolvimento da Competência engajamento com os outros	<p><b>Objetivo:</b> Desenvolver atitudes que promovam:</p> <p><b>(a)</b> Assertividade;</p>

	<p>Facetas:</p> <p>1- Assertividade</p> <p>2-- Entusiasmo</p> <p>3 - Iniciativa Social</p>	<p>(b) Percepção do entusiasmo;</p> <p>(c) Iniciativa Social.</p> <p>Com intuito de facilitar as suas interações com os demais no cotidiano.</p> <p><b>Atividades:</b></p> <p>(a) <b>Vídeo sobre tipos de comunicação:</b> Trecho de um filme (psicoeducação dos três tipos de comunicação - assertiva, agressiva e passiva)</p> <p>(a) <b>Role-play tipos de comunicação:</b> será dado uma situação e 3 participantes deverão representar os tipos de comunicação, sendo que outro participante será o interlocutor da situação.</p> <p>(b) <b>Técnica do cartaz:</b> Em grupos os participantes devem procurar imagens e palavras em revistas e jornais: -coisas que os deixam entusiasmados/alegres.</p> <p>(c) Use uma palavra para definir como você se <b>sentiu</b> hoje. A seguir diga em uma palavra o que <b>pensa</b> sobre o encontro de hoje?</p>
4ª sessão	<p>Desenvolvimento da competência Resiliência Emocional</p> <p>Facetas:</p> <p>1-Tolerância a frustração</p> <p>2- Tolerância ao Estresse 3- Auto-confiança</p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <p>(a) Identificar a forma com que lidam e se sentem no dia-a-dia (Inclui as 3 facetas);</p> <p>(b) Refletir sobre o controle do comportamento frente a tolerância e frustração;</p> <p>(b) Desenvolver formas alternativas de lidar com situações estressantes.</p> <p><b>Atividades:</b></p> <p>(a) Apresentação em slides das âncoras correspondentes a competência resiliência emocional. Os participantes deverão escolher a personagem que mais se identificam. Depois ponderar os motivos que o fizeram fazer essa escolha. Ao fim será discutido qual o “melhor personagem” para lidar com essas situações.</p> <p>( ) Beto [irrita e fica mal-humorado com facilidade. Está sempre preocupado com tudo e tem dificuldade em tomar decisões]</p> <p>( ) Fabiana [lida bem com estresse e confia nas suas capacidades, mas às vezes fica triste e ansiosa]</p>

		<p>( ) Pedro [calmo e lida bem com situações tensas e estressantes. Dificilmente se sente triste ]</p> <p><b>(b) Apresentação de um trecho de um filme</b> – Cena envolvendo discussão e comportamento agressivo. Discussão sobre controle emocional e tolerância. Trecho do filme “Meu malvado favorito” e do filme “Valente”</p> <p><b>Questão:</b></p> <p><i>“Existe uma arma congelante no mundo real? Não, mas tem pessoas que usam de outros meios também agressivos para conseguir o que querem.”</i></p> <p><i>“Existem modos alternativos de lidar com essas situações?”</i></p> <p><b>(b) Técnica grupo de observação e grupo de verbalização (GO/GV):</b> Organizar a turma em dois subgrupos e fazer dois círculos com as carteiras, um dentro do outro. O círculo de dentro é o grupo de verbalização (GV), que deverá conversar sobre a seguinte situação: “Meu amigo veio me acusar de algo que não fiz, começando uma briga”.</p> <p><b>Questões disparadoras para discussão no GO/GV:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como vocês agiriam nessa situação?</li> <li>- Quais sentimentos e emoções essa situação desperta em vocês?</li> <li>- O que pessoas como esse amigo da situação provocam no ambiente?</li> <li>- O que vocês pensam de pessoas que funcionam ou agem como esse amigo?</li> <li>- O que uma pessoa sente, fisiologicamente, no corpo, quando age de forma agressiva?</li> </ul> <p><b>(c) Técnicas de relaxamento:</b> Respiração diafragmática, “Cheirando a flor”, técnica em 8 para relaxamento muscular.</p> <p>-Listar com os participantes atividades ou coisas que os ajudam a relaxar.</p>
		<p><b>Objetivos:</b></p> <p>(a) Promover a reflexão sobre o tema responsabilidade e persistência e suas respectivas repercussões na realização de tarefas do cotidiano.</p>

5ª sessão	<p>Desenvolvimento da competência de autogestão</p> <p>Facetas:</p> <p>1- Determinação</p> <p>2- Foco</p> <p>3-Organização</p> <p>4- Persistência</p> <p>5- Responsabilidade</p>	<p>(b) Desenvolver atitudes relativas à organização e ao planejamento para a realização de forma efetiva das atividades do cotidiano.</p> <p>(c) Destacar a importância do foco e determinação na realização das tarefas como forma realizá-las com êxito.</p> <p><b>Atividades:</b></p> <p>(a) Vinhetas SENNA: Pedir para que os participantes escolham uma das três personagens mais se identifica e após a escolha refletir qual seria a opção mais desejável em termos de autogestão.</p> <p>(a, b e c) <b>Quadro de rotina:</b> Os participantes deverão preencher o quadro com as atividades que realizam em uma semana normal de aula, a fim de discutir a respeito de suas responsabilidades e quais formas de administrá-las, além da questão do foco e concentração na realização das atividades durante a rotina diária. Posteriormente as atividades descritas pelos participantes serão discutidas.</p> <p>(b) <b>Quadro gosto e faço:</b> Trabalhar os interesses, além das responsabilidades dos participantes.. Os participantes serão divididos em subgrupos e preencherão o quadro de rotina, onde colocarão essas atividades (“que gostam e fazem”, “que gostam e não fazem”, “que não gostam e fazem” e que “não gostam e não fazem”) e depois os apresentarão.</p> <p><b>Atividade extra-grupo: Frases para completar:</b></p> <p>- Estudar é .....</p> <p>- Trabalhar é .....</p> <p>- Pense em um trabalhador (colocar o nome da profissão ou atividade): ....., na profissão ou atividade que ele executa, ele é responsável quando .....</p> <p>- As pessoas são responsáveis quando .....</p> <p>-As pessoas conseguem alcançar seus objetivos quando.....</p> <p>- Eu sou responsável quando .....</p> <p>- Eu tenho bons resultados quando .....</p>
6ª sessão	Desenvolvimento da competência abertura ao novo	<b>Objetivos:</b>

	<p>Facetas:</p> <p>1-Interesse Artístico</p> <p>2- Imaginação Criativa</p> <p>3 - Curiosidade para Aprender</p>	<p>(a) Desenvolver o comportamento criativo e exploratório para ampliar o conhecimento das profissões e facilitar uma futura escolha profissional;</p> <p>(b) Despertar a necessidade da construção de um projeto vocacional/um projeto para o futuro;</p> <p><b>Atividades:</b></p> <p><b>Discussão da tarefa extra-grupo:</b> Refletir sobre as respostas das frases para completar, à questão estudo/trabalho e como foi realizar a tarefa.</p> <p><b>(a e b) Técnica Viagem ao Passado, Presente e Futuro:</b> refletir sobre os três momentos, revelando os interesses passados e atuais e como realizá-los no futuro. Todos do grupo farão uma breve descrição sobre seus interesses ao longo do tempo.</p> <p><b>(a e b) Jogo profissões dos famosos:</b> Conscientizar sobre a abertura às oportunidades e às chances de mudança profissionais, além dos diversos interesses criativos.</p> <p><b>(a) Mímica das profissões:</b> Os participantes divididos em dois grupos irão fazer a mímica de profissionais, a fim de apresentar novas profissões por meio de uma atividade criativa e artística.</p> <p><b>Atividade extra grupo:</b> Levantamento de profissões conhecidas pelos participantes e aqueles de seu convívio.</p>
7ª sessão	Conhecendo o mundo do trabalho	<p><b>Objetivos:</b></p> <p>(a) Apresentar o contexto atual do trabalho;</p> <p>(b) Levantar as concepções e imaginários que os participantes têm sobre o tema.</p> <p>(c) Conhecer algumas profissões e as áreas de conhecimento que se encontram</p> <p><b>Atividades:</b></p> <p>(a) <b>Vídeo sobre trabalho:</b> Tempos Modernos. Discutir as mudanças e constantes no mundo do trabalho.</p> <p>(b) <b>Sentidos atribuídos aos estudos e ao trabalho:</b> Identificar os sentidos e expectativas de adolescentes e jovens em relação à</p>

		<p>experiência de trabalho e de seus estudos. Em subgrupos, os participantes deverão escrever e discutir sobre as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é estudar/trabalhar para mim?</li> <li>- Quais fatores positivos e negativos?</li> <li>- Qual a importância social e pessoal?</li> <li>- O que é ser bem-sucedido nos estudos/trabalho?</li> </ul> <p><b>Atividade extra grupo:</b> Entrevistar um profissional (família, funcionário da escola, vizinhos...) e trazer o relato de sua experiência.</p> <p><b>Pausa para reflexão sobre as sessões desenvolvidas:</b> Em subgrupos os participantes irão conversar a respeito da seguinte questão: “Se você fosse falar com alguém sobre esse grupo, o que diria?”</p>
8ª sessão	Cenários de trabalho no futuro	<p><b>Objetivos:</b> Propiciar reflexões sobre o futuro do trabalho e das profissões diante das transformações do mercado de trabalho e suas demandas.</p> <p><b>Atividades:</b></p> <p><b>Técnica dos Três Cenários:</b> Serão apresentados três futuros utópicos/apocalípticos para discussão sobre a importância e/ou desqualificação de certas profissões, e para reflexão das mudanças reais no mundo do trabalho.</p> <p><b>Vídeos das novas profissões:</b> Serão apresentadas algumas das novas atuações profissionais. A atividade permitirá refletir sobre ideias e trabalhos inovadores e possibilidades de atuação.</p>
9ª sessão	Interesses Profissionais	<p><b>Objetivos:</b> Avaliar os interesses profissionais dos participantes por meio da aplicação do Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br).</p>
10ª sessão	<p>Escolhas e interesses profissionais ao longo da vida</p> <p>Critérios para a escolha</p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) Refletir sobre a experiência com o BBT-Br;</li> <li>(b) Refletir sobre as escolhas feitas no passado e interesses atuais;</li> <li>(c) Estabelecer critérios que facilitem nas futuras escolhas de trabalho.</li> </ul> <p><b>Atividades:</b></p> <p>(a) <b>Discussão do BBT-Br:</b> Retomar a atividade e ponderar sobre as escolhas feitas pelos participantes.</p>

		<p><b>(b) Atividade MHC:</b> Apenas primeira parte (aproximadamente 15 minutos).</p> <p><b>Apresentação da entrevista realizada pelos participantes:</b> Discutir as atuações profissionais por meio do relato dos participantes.</p> <p><b>(c) Jogo Critérios para Escolha Profissional (primeira parte):</b> Os participantes selecionarão individualmente os critérios que consideram importante para escolha, considerando o Ambiente de trabalho, Objetos/Conteúdos de Trabalho, Atividades de Trabalho, Rotina de Trabalho e Retornos do Trabalho.</p>
11ª sessão	Ampliando as concepções e opções de trabalho	<p><b>Objetivos:</b></p> <p><b>(a)</b> Estabelecer uma ligação entre os critérios escolhidos e cursos de interesse;</p> <p><b>(b)</b> Ampliar o conhecimento das opções universitárias e técnicas;</p> <p><b>(c)</b> Refletir sobre os estereótipos profissionais.</p> <p><b>Atividades:</b></p> <p><b>(a) Jogo Critérios para Escolha Profissional (segunda parte):</b> Por meio dos critérios escolhidos na última sessão, eles devem tentar selecionar uma área que se interessam e identificar quais os critérios escolhidos que se encaixam nessa área.</p> <p><b>(b) Conhecendo os cursos técnicos:</b> Acesso ao site da Escola Técnica (ETEC) do município e outros cursos de nível técnico da cidade e região. Discussão sobre esses cursos e quais vantagens de optar por essa formação.</p> <p><b>(b) Ensino Médio Integral e Jovem Aprendiz:</b> Trazer informações sobre escolas de Ribeirão Preto que oferecem o curso integral e instituições que possuem programa de Jovem Aprendiz. Serão também apresentadas as formas de entrada, duração dos programas, opções de trabalho.</p> <p><b>(c) Trabalhando com rótulos:</b> Identificar estereótipos, preconceitos sobre determinadas profissões, refletindo como estas ideias influenciam os processos de escolha profissional (Guia tô no rumo).</p>



12ª sessão	Encerramento	<p><b>Objetivos:</b></p> <p>(a) Retomar os conteúdos trabalhados ao longo do grupo;</p> <p>(b) Refletir sobre a história pessoal e sobre a experiência vivida na intervenção.</p> <p><b>Atividades:</b></p> <p>(b) <b>História do grupo:</b> Em subgrupos os adolescentes elaborarão uma história contando sobre as atividades e suas experiências em grupo.</p> <p>(c) <b>Técnica do aeroporto:</b> Trabalhar o encerramento do grupo e as fantasias em relação ao futuro.</p> <p>(c) <b>Feedback pessoal</b> (escrito em folha sulfite e entregue para a coordenadora):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como foi essa experiência para você?</li> <li>-O que mais marcou você?</li> <li>-O que você gostou?</li> <li>- O que você não gostou?</li> <li>-Algo que você aprendeu no grupo...</li> <li>-Resuma em uma palavra o grupo...</li> <li>- Você indicaria esse grupo para alguém?</li> </ul>
Pós-teste	Avaliação final dos participantes	Aplicação em grupo da EMEP e SENNA 2.0

## APÊNDICE F - Caracterização dos programas socioemocionais

<b>Autoria do estudo /país</b>	<b>Programa / foco</b>	<b>População-alvo</b>	<b>Nº de sessões</b>
1. Cardoso-Moreno, Tomás-Aragonés e Rodríguez-Ledo (2015) - Espanha	<i>Intervenção em psicoeducação das habilidades socioemocionais</i>	25 crianças de 8 a 12 anos, diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	8 sessões individuais de 1 hora
2. Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Maganto, Bernarás e Jaureguizar (2016) - Espanha	<i>Cyberprogram 2.0 – prevenção ao bullying</i>	176 adolescentes, com idade entre 13 e 15 anos cursando o 3º e 4º ano da Educação Secundária	19 sessões semanais de 1 hora
3. Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda e Lucas-Molina (2017) - Espanha	<i>Thinking Emotions</i> - apresentação das emoções básicas, natureza das emoções, empatia e competências sociais.	43 crianças romanas que moravam na Espanha, com 4 a 5 anos de idade que estudavam em um colégio católico	22 sessões semanais de 1 hora durante 6 meses
4. Bermejo-Martins, López-Dicastillo e Mujik (2018) - Espanha	<i>CRECES – Programme - promoção das competências socioemocionais</i>	30 crianças de cinco a seis anos de idade que frequentavam uma escola pública	8 sessões em 4 semanas, de de 40 a 50 minutos
5. Romero, Gómez-Fraguela, Villar e Rodríguez (2019) - Espanha	Foco no treinamento de habilidades de reconhecimento e regulação emocional, habilidades de resolução de conflitos, perspectiva e habilidades sociais	128 crianças espanholas de 8 a 10 anos com problemas de comportamento	19 sessões de 1 hora por 1 trimestre
6. Sidera, Rostan, Collell e Agell (2019) - Espanha	Foco na promoção das habilidades socioemocionais e morais dos alunos	64 participantes do 2º ano do ensino médio	11 sessões semanais de 1 hora
7. Coelho, Sousa e Figueira (2014) - Portugal	<i>Project Positive Attitude</i> - O programa foi realizado em sala de aula e incluiu todos os alunos, sendo inserido no currículo escolar como uma disciplina intitulada Formação Cívica	630 estudantes do 7 ao 9º ano do ensino fundamental	13 sessões semanais de 1 hora
8. Faria, Esgalhado e Pereira (2019) - Portugal	<i>Smile, Cry, Scream and Blush</i> – Contação de histórias: com três mascotes para acompanhar o programa e todas começaram com um conto com uma, duas ou todas as mascotes como personagens principais.	50 estudantes com idade entre 8 a 15 anos dos 1º e 2º ciclos de escolas portuguesas diagnosticados com deficiências intelectuais leves	8 sessões de 40 a 45 minutos
9. Pereira e Marques-Pinto (2017) - Portugal	<i>Experiencing Emotions</i> - discussão das habilidades socioemocionais, dança e discussão em grupo; o grupo controle, durante o mesmo período da intervenção, participou de atividades de artesanato.	98 crianças com idade entre 10 a 12 anos, que frequentavam do 5º aos ao 7º ano do ensino fundamental	12 sessões semanais de 1 hora
10. Campos et al. (2020) - Portugal	<i>Projeto MaiSaúdeMental</i> - baseado no Programa “expressões faciais de 6 emoções básicas dos “Mochinhos da Sabedoria” de Costa (2012) – Foco nas emoções de medo, surpresa, raiva, tristeza, aversão e alegria	101 alunos do ensino fundamental divididos em dois grupos etários de 9-11 e 12-15 anos	Não consta

11. Bradley, Galvin, Atkinson e Tomasino (2012) - EUA	<i>Early Heartsmarts (EHS)</i> – focaliza a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades/competências socioemocionais e da autorregulação das emoções	Envolveu a participação de professores e crianças pré-escolares (3 a 6 anos)	5 sessões
12. Ritblatt, Longstreth, Hokoda, Cannon e Weston (2013) - EUA	<i>Circle of Education: Music based school-readiness program</i> - Um conjunto de 20 canções foi criado para abranger o maior número possível de habilidades de preparação para a escola	102 crianças com idade de 36 a 60 meses e seus pais e professores	6 sessões, o compositor visitou cada sala 3 vezes ao longo de um período de 2 semanas
13. Gopalan et al. (2013) - EUA	<i>Project Step-Up</i> - estratégias de engajamento, incluindo auxílio financeiro, uso de mensagens de texto, planejamento individual mensal, viagens e assistência para busca de empregos de verão	91 estudantes com idade de 14 a 18 anos que frequentavam duas escolas do Ensino Médio	25 sessões semanais
14. Zyga, Russ, Meeker e Kirk (2018) - EUA	<i>Kids Love Musicals! (KLM)</i> - atividades nas três formas de artes representadas no teatro musical: (1) música, (2) dança e (3) representação teatral e encenações	75 crianças e adolescentes dos 1º aos 12º anos de escolas públicas e particulares	8 sessões, sendo 2 sessões por semana de 30 a 45 minutos
15. Pavoski, Toni, Batista e Ignachewski (2018) - Brasil	<i>Método Friends - Forma Fun Friends</i> (4-7 anos) - São organizados em quatro níveis, por faixas etárias: de 4 a 7 anos (Fun FRIENDS), de 8 a 11 anos (FRIENDS for life), de 12 a 17 (My FRIENDS youth) e, a partir dos 18 anos (Strong not Tough).	10 crianças de seis e sete anos de idade	14 sessões de 90 a 120 minutos
16. Garcia, Toni, Batista e Zeggio (2019) - Brasil	<i>Método Friends - Forma Fun Friends</i> (4-7 anos)	25 crianças, com idade entre cinco a sete anos e seus cuidadores	14 sessões de 90 a 120 minutos
17. Leal, Melo-Silva e Taveira (2020) - Brasil	<i>Programa Edu-Car</i> - estruturado em dois módulos: habilidades socioemocionais e habilidades de carreira.	116 alunos do 1º ano do ensino médio regular com idade média de 15 anos	12 sessões semanais de 100 minutos
18. Marques, Fóz, Lopes e Tanaka (2020) - Brasil	<i>Emotional Education Program for Teachers (PEEP)</i> - rodas de conversa, entrevista individual, observação participante e grupo focal	18 professores de escolas públicas brasileiras de uma região de vulnerabilidade social	10 sessões de 90 minutos
19. de Milicic, Alcalay, Berger e Álamos (2013) - Chile	<i>BASE - Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional</i> - conversação, dramatizações, construções artísticas e integração de elementos extraescolares), além de espaços de trabalho e reflexão individual, diádica e grupal	848 alunos do 5º e 6º ano	12 sessões semanais
20. Berger, Milicic, Alcalay e Torretti (2014) - Chile	<i>BASE - Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional</i> - conversação, dramatizações, construções artísticas e integração de elementos extraescolares), além de	671 alunos do 3º e 4º ano	12 sessões semanais

	espaços de trabalho e reflexão individual, diádica e grupal		
21. Merino, Mathiesen, Mora, Castro e Navarro (2014) - Chile	<i>Programa Talentos de la Universidad de Concepción</i> - programa foi composto por 360 horas ao ano divididas em cinco cursos e três oficinas por ano	120 jovens de escolas municipais	360 horas por ano
22. Kiviruusu et al. (2016) - Finlândia	<i>Together at School</i> - desenvolvida em sala de aula, dentro do currículo normal escolar e envolveu dois métodos de ensino das habilidades socioemocionais	3704 crianças de 79 escolas primárias	6 meses
23. Gubbels, Segers e Verhoeven (2014) - Holanda	<i>Triarchic enrichment program for gifted children</i> - três aulas sucessivas de uma hora por semana, com conteúdo de robótica, matemática, pesquisa e design	66 alunos do ensino fundamental com idade de 9 a 12 anos	3 aulas sucessivas de 1 hora por semana
24. Jayman, Ohl, Hughes e Fox (2019) - Reino Unido	<i>Pyramid Club</i> - um clube realizado após o horário escolar conduzido com os alunos do projeto e os líderes do clube	126 alunos do ensino fundamental, com idades entre 11 a 14 anos	10 sessões semanais de 90 minutos
25. Mihić, Oh, Greenberg e Kranželić (2020) - Croácia	<i>Program CARE for Teachers</i> - atividades de promoção de habilidades socioemocionais, atenção plena e práticas de redução de estresse, compaixão, cuidado e práticas de escuta.	54 professores norte-americanos e outros funcionários que trabalhavam em escolas públicas da Croácia, com idade entre 23 a 63 anos	Duração de dois dias (12 h)
26. Boyes et al. (2020) - Austrália	<i>Clever Kids</i> - com foco nas habilidades socioemocionais, incluindo o uso de estratégias produtivas de enfrentamento emocional, resiliência e autoestima, habilidades de resolução de problemas e perseverança.	40 crianças do ensino fundamental com dislexia clinicamente diagnosticadas.	9 sessões semanais de 75 minutos
27. Chaux et al. (2017) - Colômbia	<i>Classrooms in Peace</i> - As atividades abordaram os tópicos de conflitos, bullying e agressão por pares. Foram oferecidas mais 16 sessões de atividades extracurriculares, quatro workshops com os pais e quatro visitas domiciliares.	1154 crianças com 7 a 10 anos de idade que cursavam do 2º ao 5º ano de 55 escolas públicas	40 sessões. 24 realizadas nas aulas de ética e 16 nas de espanhol
28. Mesurado, Oñate, Rodriguez, Putrino, Guerra & Vanney (2020) - Argentina	<i>Hero Program</i> - cinco módulos vinculados a promoção de empatia, gratidão, emoções positivas, perdão e pró-socialidade.	579 adolescentes argentinos e 330 adolescentes uruguaios, com idade entre 12 e 15 anos	5 sessões de 30 a 40 minutos

## 10. ANEXOS

### ANEXO A - Declaração para uso do capítulo publicado nos Anais do CPOT



III Congresso de Psicologia Organizacional e do Trabalho do Centro-Oeste Paulista  
(III CPOT)

### DECLARAÇÃO

A comissão organizadora do III Congresso de Psicologia Organizacional e do Trabalho do Centro-Oeste Paulista (III CPOT), aqui representada pelo docente Hugo Ferrari Cardoso - Universidade Estadual Paulista (Unesp), reconhece que o trabalho "PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA INTERNACIONAL", de autoria de Dayane Barbosa e Lucy Leal Melo-Silva, foi publicado nos anais do CPOT (p. 470-479).

A comissão também permite que o referido trabalho possa compor como um dos capítulos da dissertação da primeira autora.

Bauru, 21 de maio de 2021.

A handwritten signature in black ink, appearing to be "HFC", is written over a light grey circular stamp.

Prof. Dr. Hugo Ferrari Cardoso  
UNESP/FC – Departamento de Psicologia  
Membro da comissão organizadora do III CPOT

## ANEXO B - Comprovante de submissão artigo Programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais: revisão sistemática da literatura

17/08/2021

Universidade de São Paulo Mail - [Psipesq] Agradecimento pela submissão



Dayane Barbosa &lt;dayane.barbosa@usp.br&gt;

---

**[Psipesq] Agradecimento pela submissão**

2 messages

Portal de Periódicos UFJF <noreply.periodicos@ufjf.edu.br>  
Reply-To: Fatima Caropreso <psicologiaempesquisa@gmail.com>  
To: Dayane Barbosa <dayane.barbosa@usp.br>

Tue, May 25, 2021 at 10:43 AM

Dayane Barbosa,

Agradecemos a submissão do trabalho "Programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais: revisão sistemática da literatura " para a revista Revista Psicologia em Pesquisa.

Acompanhe o progresso da sua submissão por meio da interface de administração do sistema, disponível em:

URL da submissão: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/authorDashboard/submission/34379>  
Login: dayane19

Em caso de dúvidas, entre em contato via e-mail.

Agradecemos mais uma vez considerar nossa revista como meio de compartilhar seu trabalho.

Fatima Caropreso

---

25/05/2021

Submissões

Revista Psicologia em Pesquisa

Tarefas 0

Português (Brasil)

Ver o Site

dayane19



### Submissões

Fila 1

Arquivos

Ajuda

### Submissões

#### Minhas Submissões Designadas

Buscar [Nova Submissão](#)

34379 **Barbosa et al.** [Submissão](#)  
Programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais: revisão sistemática da literatura

0 Discussões abertas

Última atividade registrada em terça-feira, 25 de maio de 2021.

[Ver Submissão](#)

Platform & workflow by  
OJS / PKP

ANEXO C – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo



Universidade de São Paulo  
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto  
Comitê de Ética em Pesquisa

Of.CETP/FFCLRP-USP/008-dgfs. Campus de Ribeirão Preto

Ribeirão Preto, 04 de fevereiro de 2019.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado “**Intervenção em Educação para a Carreira no Ensino Fundamental**” foi analisado *ad referendum* do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 03088818.3.0000.5407 ).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci  
Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)  
**Dayane Barbosa**  
Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP



## ANEXO D - Comprovante de submissão artigo Educação para a carreira e maturidade profissional: Avaliação de uma intervenção



Dayane Barbosa &lt;dayane.barbosa@usp.br&gt;

### [Gerais] Agradecimento pela Submissão

1 message

Renata Fabiana Pegoraro <noreply.ojs@scielo.org>  
To: Dayane Barbosa <dayane.barbosa@usp.br>

Fri, Aug 20, 2021 at 6:45 PM

Dayane Barbosa,

Agradecemos a submissão do seu manuscrito "Educação para a carreira e maturidade profissional: Avaliação de uma intervenção: Intervenção em Educação para a Carreira" para Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia. Através da interface de administração do sistema, utilizado para a submissão, será possível acompanhar o progresso do documento dentro do processo editorial, bastando logar no sistema localizado em:

URL do Manuscrito: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/gerais/authorDashboard/submission/22992>

Login: dayanebarbosa

Em caso de dúvidas, envie suas questões para este email. Agradecemos mais uma vez considerar nossa revista como meio de transmitir ao público seu trabalho.

Renata Fabiana Pegoraro

Dayane Barbosa

[dayane.barbosa@usp.br](mailto:dayane.barbosa@usp.br)

Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia

[contato.editoriagerais@gmail.com](mailto:contato.editoriagerais@gmail.com)

<http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/gerais>

The screenshot displays the 'Submissões' (Submissions) page in the OJS system. The page header includes the journal name 'Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia', the user's name 'dayanebarbosa', and navigation options for language and site. The main content area is titled 'Submissões' and features a 'Fila 1' (Queue 1) tab. Below this, there is a section for 'Minhas Submissões Designadas' (My Designated Submissions) with a search bar and a 'Nova Submissão' (New Submission) button. A single submission is listed with ID 22992, author 'Barbosa et al.', and the title 'Educação para a carreira e maturidade profissional: Avaliação de uma intervenção: Intervenção em Educação para a Carreira'. The submission status is 'Submissão'. Below the submission list, there is a section for 'Discussões abertas' (Open Discussions) showing 0 discussions and a note about the last activity on August 20, 2021. A 'Ver Submissão' (View Submission) button is located at the bottom right of the submission card.

## ANEXO E - Comprovante de submissão artigo Habilidades Socioemocionais: Efeitos de uma intervenção em Educação para a Carreira



Dayane Barbosa &lt;dayane.barbosa@usp.br&gt;

### [RPTP] Agradecimento pela submissão

1 message

Profª. Drª. Cristiane Silvestre de Paula <revistapsico@mackenzie.br>  
To: Dayane Barbosa <dayane.barbosa@usp.br>

Thu, Aug 19, 2021 at 11:31 AM

Dayane Barbosa,

Agradecemos a submissão do trabalho "Habilidades Socioemocionais: Efeitos de uma intervenção em Educação para a Carreira: Habilidades socioemocionais em uma intervenção" para a revista Revista Psicologia - Teoria e Prática.

Acompanhe o progresso da sua submissão por meio da interface de administração do sistema, disponível em:

URL da submissão: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/authorDashboard/submission/14759>

Login: dayanebarbosa

Em caso de dúvidas, entre em contato via e-mail.

Agradecemos mais uma vez considerar nossa revista como meio de compartilhar seu trabalho.

Profª. Drª. Cristiane Silvestre de Paula

Revista Psicologia: Teoria e Prática - Universidade Presbiteriana Mackenzie  
CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde  
[revistapsico@mackenzie.br](mailto:revistapsico@mackenzie.br)

